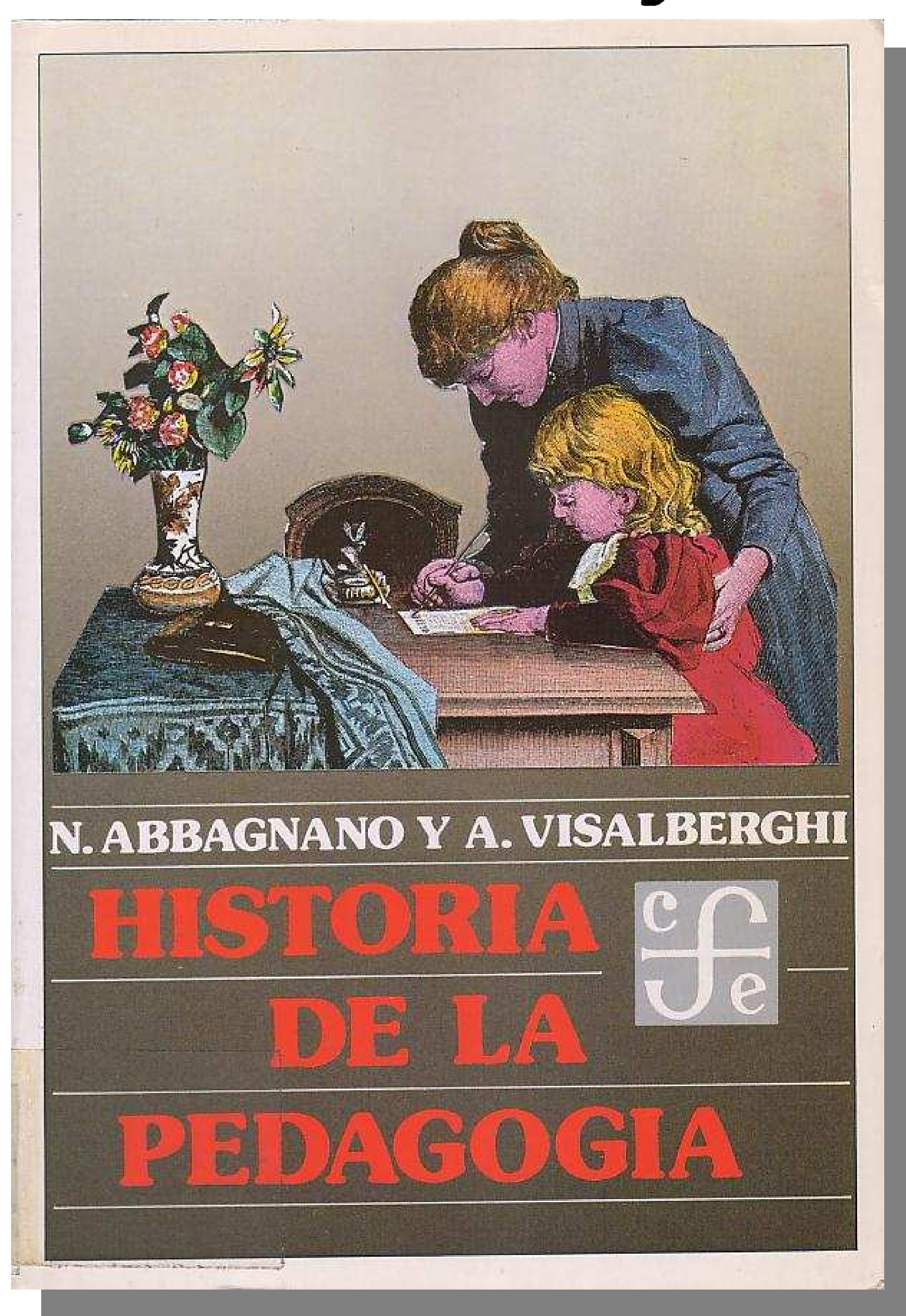


Portada: *Manolo Ponce*

ganz1912

N. ABBAGNANO y A. VISALBERGHI

Historia de la pedagogía



Primera edición en italiano, 1967
Primera edición en español, 1964
Primera reimpresión, 1969
Segunda reimpresión, 1974
Tercera reimpresión, 1976
Cuarta reimpresión, 1978
Quinta reimpresión, 1981
Sexta reimpresión, 1986
Séptima reimpresión, 1988
Octava reimpresión, 1989
Novena reimpresión, 1992

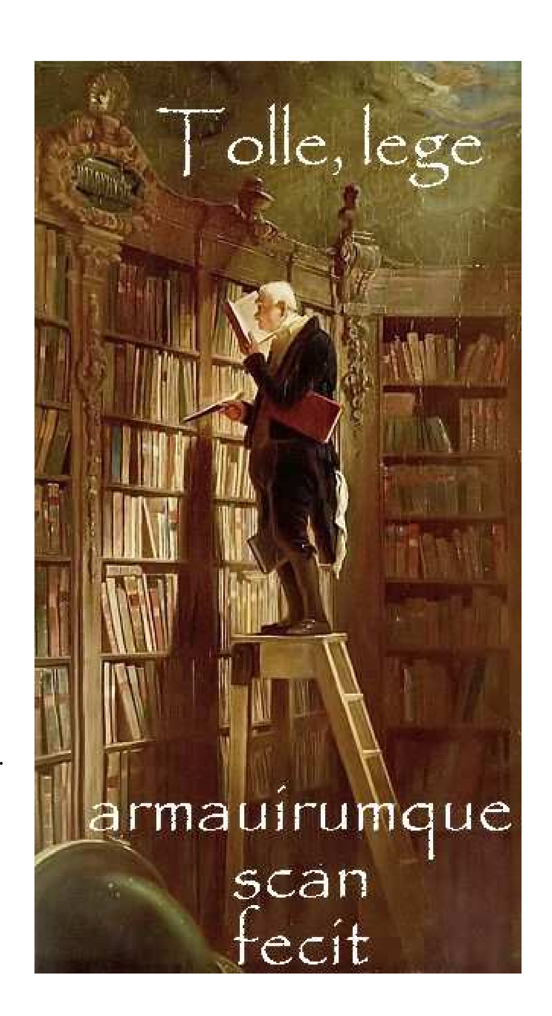
Traducción de
JORGE HERNÁNDEZ CAMPOS

Título original:
Lince di storia della pedagogia

Av. Picacho Ajusco, 227. 14200 México D.F.
FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, SUCURSAL EN ESPAÑA
Vía de los Poblados (Edif. Indubuilding, 4.° - 15). 28033 Madrid

ISBN.: 84-375-0005-2
Depósito legal: M- 32 804-1992

Impreso en España



Historia de la pedagogía
Autores: Abbagnano, Nicola, Visalberghi, A.
Editorial: Fondo de Cultura Económica
Novena reimpresión, 1992
Tema: Pedagogía, Educación – Historia
ISBN.: 84-375-0005-2
Páginas: 709
Idioma: Español

Nicola Abbagnano y A. Visalberghi siguen en esta **Historia de la pedagogía** la misma línea de divulgación filosófica a la que el primero se ajustó en su **Diccionario**, mediante el uso del método sistemático. Pero en una historia de este tipo la mayoría de los profesionales prefieren el método histórico al sistemático, pues consideran, fundadamente, que es indispensable para la formación del sentido crítico. Sin embargo, los autores no pierden de vista el hecho de que no es posible limitarse a una historia de la filosofía integrada, con unas cuantas noticias adicionales acerca de las instituciones y teorías educativas. Por otra parte, observan también que un examen más amplio de los problemas pedagógicos impide con frecuencia estudiar con el debido detenimiento los filosóficos.

La finalidad de este curso es, pues, proporcionar un adecuado instrumento de trabajo que ayude a los profesores a superar esas dificultades. Para ello, Abbagnano y Visalberghi se han preocupado en especial por abordar el problema educativo de manera coincidente con el planteamiento del problema histórico de la génesis del pensamiento occidental; para que resultaran claras las relaciones entre el fondo cultural y social, las teorías filosóficas y pedagógicas y la efectiva praxis educativa de los diversos períodos considerados, así como para que la exposición fuera completa en lo posible y no pasara por alto ninguna de las figuras sobresalientes de la historia del pensamiento y la educación, incluso en lo que atañe al período medieval. Al mismo tiempo, dividieron el libro en párrafos independientes para que el maestro pueda seleccionar en forma expedita y fácil lo que sea de interés para él, dejando de lado las partes que no considere indispensables. Profesores y alumnos encontrarán en esta **Historia de la pedagogía** los elementos necesarios para seguir la evolución de las corrientes pedagógicas y filosóficas de la Antigüedad hasta llegar a las teorías actuales —la escuela progresiva norteamericana o la nueva educación europea— o para estudiar a los filósofos en su perspectiva histórica o sus ideas revolucionarias sobre la educación.

La obra, que en italiano apareció en tres volúmenes —en los años 1957, 1958 y 1959—, la hemos reunido en uno solo para mayor comodidad del lector.

PREFACIO

Son de todos conocidas las dificultades con que tropieza la enseñanza de la filosofía y de la pedagogía en las escuelas del magisterio. Casi todos los profesores prefieren el método histórico al sistemático, por considerar, fundadamente, que el primero es indispensable para la formación del sentido crítico. Sin embargo, no por ello se pierde de vista el hecho de que no es posible limitarse a una historia de la filosofía integrada con unas cuantas noticias adicionales acerca de las teorías e instituciones educativas. Por otra parte, sucede con frecuencia que un examen más amplio de los problemas pedagógicos impide estudiar con el debido detenimiento los problemas filosóficos.

La finalidad del curso de historia cuyo primer volumen presentamos aquí —y al que seguirán inmediatamente el segundo y el tercero— es proporcionar a los profesores un ágil instrumento de trabajo que les ayude a superar esas dificultades. Con tal objeto, nos hemos preocupado especialmente de que:

1) el problema educativo, en toda su riqueza y complejidad, se planteara de forma que coincidiera con el planteamiento del problema histórico de la génesis del pensamiento occidental (sobre todo en la introducción y en los primeros tres capítulos), evitando el tener que dedicarle una exposición preliminar puramente teórica;

2) en la medida de lo posible, resultaran claras las relaciones entre el fondo cultural y social, las teorías filosóficas y pedagógicas, y la efectiva praxis educativa de los diversos periodos considerados, por tratarse de tres aspectos de la evolución histórica que se iluminan recíprocamente;

3) la exposición fuera relativamente completa y no pasara por alto ninguna de las figuras sobresalientes en la historia del pensamiento y la educación, inclusive en lo referente al periodo medieval, y que, al mismo tiempo, estuviera dividida en párrafos suficientemente independientes de modo que el profesor pudiera seleccionar en forma expedita y fácil lo que le interesara, dejando de lado las partes que no le parecieran esenciales.

Agradecemos señaladamente a nuestros colegas las observaciones y las críticas que tengan a bien hacernos acerca de esta obra.

N. A. — A.V.

Turín, enero de 1957.

INTRODUCCIÓN

EL MITO DE PROMETEO

El camino mejor y más fácil para llegar a comprender la naturaleza y las tareas de la educación es, quizás, el mito de Prometeo, tal y como se expone en el *Protágoras* de Platón.

Hélo aquí, tal como en ese diálogo lo expone Protágoras mismo: cuando los dioses hubieron plasmado las estirpes animales, encargaron a Prometeo y a Epimeteo que distribuyen convenientemente entre ellas todas aquellas cualidades de que debían estar provistas para sobrevivir. Epimeteo se encargó de la distribución. En el reparto dio a algunos la fuerza pero no la velocidad; a otros, los más débiles, reservó la velocidad para que, ante el peligro, pudieran salvarse con la fuga; concedió a unos armas naturales de ofensa o defensa y, a los que no dotó de éstas, sí de medios diversos que garantizasen su salvación. Dio a los pequeños alas para huir o cuevas subterráneas y escondrijos donde guarecerse. A los grandes, a los vigorosos, en su propia corpulencia aseguró su defensa.

En una palabra, guardó un justo equilibrio en el reparto de facultades y dones de modo que ninguna raza se viese obligada a desaparecer. Les distribuyó además espesas pelambreras y pieles muy gruesas, buena defensa contra el frío y el calor. Y procuró a cada especie animal un alimento distinto: las hierbas de la tierra o los frutos de los árboles, o las raíces, o bien, a algunos la carne de los otros. Sin embargo, a los carnívoros les dio posteridad limitada, mientras que a sus víctimas concedió prole abundante, de forma de garantizar la continuidad de su especie.

Ahora bien, Epimeteo, cuya sagacidad e inteligencia no eran perfectas, no cayó en la cuenta de que había gastado todas las facultades en los animales irracionales y de que el género humano había quedado sin equipar. En este punto, llegó Prometeo a examinar la distribución hecha por Epimeteo y vio que, si bien todas las razas estaban convenientemente provistas para su conservación, el hombre estaba desnudo, descalzo y no tenía ni defensas contra la intemperie ni armas naturales. Fue entonces cuando Prometeo decidió robar a Hefestos y a Atenea el fuego y la habilidad mecánica, con el objeto de regalarlos al hombre. De ese modo, con la habilidad mecánica y el fuego, el hombre entró en posesión de cuanto era preciso para protegerse y defenderse, así como de los instrumentos y las armas aptos para procurarse el alimento, de que había quedado desprovisto con la incauta distribución de Epimeteo.

Gracias a la habilidad mecánica el hombre pudo inventar los albergues, los vestidos, el calzado, así como los instrumentos y las armas para conseguir los alimentos. Además dispuso del arte de emitir sonidos y palabras articuladas, y fue además el único entre los animales capaz, en cuanto partícipe de una habilidad divina, de honrar a los dioses, y construir altares e imágenes de la divinidad. Pero así y todo, los hombres no tenían la vida asegurada porque vivían dispersos y no podían luchar ventajosamente contra las fieras. Fue entonces cuando trataron de reunirse y fundar ciudades que les sirviesen de abrigo; pero una vez reunidos, no poseyendo el arte político, es decir, de convivir, se ofendían unos a otros y pronto empezaron a dispersarse de nuevo y a perecer.

Entonces, Zeus tuvo que intervenir para salvar por segunda vez al género humano de la dispersión, y para ello envió a Hermes a fin de que trajese a los hombres el respeto recíproco y la justicia, con objeto de que fuesen principios ordenadores de las humanas comunidades y crearan entre los ciudadanos lazos de solidaridad y concordia. Y, a diferencia de las artes mecánicas, que en modo alguno fueron dadas todas a todos puesto que, por ejemplo, un sólo médico basta para muchos que ignoran el arte de la medicina, Zeus dispuso que todos participaran del arte político, es decir, del respeto recíproco y de la justicia y que quienes se negaran a participar de ellos fueran expulsados de la comunidad humana o condenados a muerte.

El mito de Protágoras contiene algunas verdades importantes. Primera, que el género humano no

puede sobrevivir sin el arte mecánico y sin el arte de la convivencia. Segunda, que estas artes, justamente por ser tales (es decir, artes y no instintos o impulsos naturales) deben ser aprendidas. Actualmente decimos que el hombre debe aprender las *técnicas del uso* de los objetos ya construidos y las *técnicas de trabajo* de los objetos por construir o producir, y que asimismo debe aprender a comportarse con los demás hombres de un modo que garantice la colaboración y la solidaridad, de acuerdo con lo que Platón denominaba "el respeto recíproco y la justicia".

Por consiguiente, el hombre tiene una infancia mucho más larga (relativamente a la duración de la vida) y fatigosa que la de los otros animales. También éstos deben aprender el empleo de los órganos de que la naturaleza los ha dotado, y por tanto atraviesan todos, más o menos, un periodo de *adiestramiento* que corresponde a lo que es la educación en el hombre. Pero los animales entran rápidamente en posesión de las capacidades propias para conservarse porque dichas capacidades, como observaba justamente Protágoras, están inscritas en su estructura orgánica, en los dones distribuidos por Epimeteo.

Al hombre, por el contrario, el uso inmediato de sus órganos, por ejemplo, el aprender a ver, a moverse, a caminar, no le garantiza en modo alguno la vida: necesita los dones de Prometeo y Zeus, las técnicas mecánicas y morales que exigen un adiestramiento mucho más largo y penoso. Y es de señalar que la adquisición de tales técnicas requiere el *lenguaje,* porque sin él no sólo no podrían ser comunicadas de un hombre al otro, sino que no hubieran nacido ni se desarrollarían. En efecto, sólo el uso del lenguaje permite las abstracciones y generalizaciones indispensables para la formación de las técnicas mismas. Una palabra (o signo lingüístico) no designa una cosa en particular, *esta* cosa, sino un objeto genérico, que se define por su uso posible, por ejemplo, las palabras "hacha", "flecha", "arco", no designan esta hacha, esta flecha, este arco, sino un hacha, una flecha y un arco cualesquiera (independientemente de su particular forma, tamaño, color, etc.), que se definen por el uso particular para el que sirven.

Cuando el niño aprende a hablar, no aprende a designar cada cosa con una palabra, como se cree comúnmente, sino que más bien aprende a identificar en las cosas, a través de las palabras, la posibilidad genérica de uso que las define. Por ejemplo, cuando la madre le dice "éste es un tenedor", lo que le enseña no es tanto la palabra en sí misma cuanto la relación existente entre la palabra y toda una serie de objetos (todos los tenedores posibles, cualesquiera que sean su forma, tamaño, material, etc.), que se pueden definir por el uso común a que se destinan. Por lo tanto, Protágoras tenía razón de ligar el "arte mecánico", o sea, las técnicas de uso y producción de los objetos, con el "arte de la palabra", porque en verdad ninguno de los dos puede prescindir del otro.

GÉNERO HUMANO Y SOCIEDAD HUMANA

Hasta aquí hemos hablado como si el "género humano" constituyera una sola unidad, como si fuera un todo único y homogéneo. En realidad no es así. De la misma forma que en el mundo animal algunas especies se sostuvieron durante un cierto tiempo y luego se extinguieron, y mientras unas evolucionaron en una dirección otras lo hicieron en otra (por lo que Bergson parangonó la evolución de la vida como un "haz de tallos" de largura diferente, que apuntan en diferentes direcciones), de la misma manera en el mundo humano algunos grupos de hombres han evolucionado más, otros menos, algunos se han dispersado, otros han sobrevivido, algunos se han inmovilizado en formas primitivas de civilización, y otros se han orientado hacia formas de civilización en desarrollo continuo.

También en el mundo humano, tal como se nos presenta hoy, y prescindiendo de su historia o evolución pasadas, hacemos una primera y burda distinción entre "sociedades primitivas" y "sociedades civilizadas". Dentro de un instante volveremos a ocuparnos de esta definición; pero por el momento nos interesa subrayar que las llamadas "sociedades primitivas" comprenden grupos humanos diversos y desemejantes que tienen usos, costumbres y creencias diversas; y lo mismo sucede con las llamadas "sociedades civilizadas" entre las cuales advertimos profundas distinciones

en los modos de vivir y las creencias (piénsese por ejemplo en la diferencia que hay entre los mundos cristiano, musulmán, hindú, chino, etcétera).

Podemos expresar este hecho diciendo que cada grupo humano (primitivo o civilizado) tiene una *cultura* propia que le ha permitido sobrevivir. Por consiguiente, por “cultura” entenderemos el conjunto de técnicas, de uso, de producción y de comportamiento, mediante las cuales un grupo de hombres puede satisfacer sus necesidades, protegerse contra la hostilidad del ambiente físico y biológico y trabajar y convivir en una forma más o menos ordenada y pacífica. Se puede decir, asimismo, que una cultura es el conjunto, más o menos organizado y coherente, de los *modos de vida* de un grupo humano; entendiendo por “modos de vida” lo ya dicho, es decir, las técnicas de uso, de producción y comportamiento. Las reglas que definen estas técnicas constituyen lo que se denomina comúnmente usos, costumbres, creencias, ritos, ceremonias, etcétera.

Incluso una costumbre en apariencia insignificante y banal como lo es un modo de saludar, es una regla de conducta destinada a subrayar la actitud amistosa (o no hostil) de un hombre hacia otro. Las creencias, los ritos o las ceremonias mágicas de muchos pueblos primitivos se consideran como reglas técnicas propias para conseguir ciertos resultados, por ejemplo, la lluvia o la cesación de un azote, de una epidemia, de la guerra, etc. En resumen, una cultura es el conjunto de las facultades y habilidades no puramente instintivas de que dispone un grupo de hombres para mantenerse vivo singular y colectivamente (es decir, como grupo).

CULTURA Y EDUCACIÓN

El carácter más general y fundamental de una cultura es que debe ser *aprendida,* o *sea, trasmitida* en alguna forma. Como sin su cultura un grupo humano no puede sobrevivir (a menos que asuma una cultura diversa, más o igualmente eficaz, caso en el que mutará concomitantemente su naturaleza toda) es en interés del grupo que dicha cultura no se disperse ni se olvide, sino que se *trasmita* de las generaciones adultas a las más jóvenes a fin de que éstas se vuelvan igualmente hábiles para manejar los instrumentos culturales y hagan así posible que continúe la vida del grupo. Esta trasmisión es la *educación.*

Verdad es que las sociedades primitivas carecen de “escuelas” en el sentido que nosotros damos a esta palabra. Pero, sin embargo, en ellas niños y jóvenes se ven igualmente sometidos a un largo periodo de aprendizaje en compañía del padre, la madre u otros adultos calificados para ello. Pasado ese periodo, y a través de una serie de pruebas que debe superar (como los “exámenes” de nuestras escuelas) y de una solemne ceremonia de *iniciación,* el joven es admitido entre los adultos y los responsables de la vida común.

La educación es pues un fenómeno que puede asumir las formas y las modalidades más diversas, según sean los diversos grupos humanos y su correspondiente grado de desarrollo; pero en esencia es siempre la misma cosa, esto es, la *trasmisión de la cultura del grupo de una generación a la otra,* merced a lo cual las nuevas generaciónes adquieren la habilidad necesaria para *manejar* las técnicas que condicionan la supervivencia del grupo. Desde este punto de vista, la educación se llama *educación cultural* en cuanto es precisamente trasmisión de la cultura del grupo, o bien educación *institucional,* en cuanto tiene como fin llevar las nuevas generaciones al nivel de las *instituciones,* o sea, de los modos de vida o las técnicas propias del grupo.

No se insistirá nunca demasiado en la importancia que tiene la educación así entendida, no sólo por lo que se refiere a la vida o la supervivencia de cualquier grupo humano, sino también en lo que toca a la formación y el desarrollo de la persona humana individualmente considerada. Varios hechos parecen indicar que, alejado del consorcio humano, un individuo pierde o deja de adquirir o adquiere sólo mínimamente los caracteres “humanos”.

Nos referiremos brevemente al caso de los llamados “niños salvajes”, o sea los niños abandonados o perdidos en la primera infancia y privados de contactos humanos, que sobrevivieron como miembros de grupos animales (lobos o simios superiores) y fueron encontrados más tarde y

restituidos a un mundo humano.

En todos estos casos, en el momento de ser restituidos a la sociedad humana los individuos carecen de todo carácter humano. No hablan y no tienen la capacidad de hablar; su desarrollo mental se halla detenido en un nivel que supera en poco la imbecilidad. Sus reacciones son en gran parte automáticas: no parecen tener conciencia de sí y se muestran indiferentes a la compañía humana. En algunos casos no tienen ni siquiera la posición erecta y la aprenden con dificultad. No sonríen ni ríen, sino que emiten sonidos análogos a los de aquellos animales con los cuales han vivido.

Además, en todos estos casos, su educación o re-educación ha sido imposible o posible únicamente en un grado mínimo, no más allá del que puede alcanzar un idiota. Estos hechos demuestran la importancia que, en la formación de una persona humana normal, tiene el conjunto de las influencias educativas debidas a los contactos humanos, a través de los cuales, incluso en las sociedades más primitivas y rudas, el niño aprende las indispensables técnicas (empezando por el lenguaje) que definen su condición humana.

CULTURAS ESTÁTICAS Y DINÁMICAS

Dado que sin su "cultura" un grupo no se puede conservar ni los individuos que a él pertenecen pueden alcanzar una condición que pudiera calificarse de "humana", no es de maravillar que todos los grupos humanos traten de reforzar en sus miembros la conciencia de la importancia, el valor y la indispensabilidad de las técnicas culturales, y el modo más sencillo para reforzar tal conciencia consiste en atribuir o reconocer a las precitadas técnicas un carácter *sacro,* por el cual la ignorancia, la violación o el menoscabo de ellas adquiere la calidad de acciones perversas o *impías,* o sea*,* tales como para incurrir en castigos humanos o divinos.

En efecto, en las sociedades primitivas, no sólo las técnicas de comportamiento (las costumbres, las reglas morales y religiosas, etc.), son protegidas mediante las mencionadas penas, sino que también lo son, con frecuencia, las técnicas de uso y de producción de los objetos, ya sea porque éstas son igualmente indispensables para la vida del grupo, o porque, en ausencia de la escritura, su trasmisión es más difícil y corre el peligro de perderse, de tal modo que se experimenta la necesidad de estabilizarlas mediante sanciones oportunas. Los ritos y las ceremonias que acompañan o puntúan ciertas actividades del grupo (por ejemplo, el principio de la caza o de la cosecha de un producto cualquiera) sirven precisamente para hacer que esas actividades se desenvuelvan de acuerdo con las técnicas tradicionales, de tal modo que éstas no se pierdan ni modifiquen.

De aquí que mientras más difícil le resulte a un grupo humano conservar y trasmitir su patrimonio cultural, tanto más tenderá a reconocer el carácter sacro de cada parte o elemento de dicho patrimonio. Ésta es la situación propia de las llamadas sociedades primitivas o *primarias:* es decir, que precisamente por ello tienen un carácter estático, y tienden a conservar su cultura sin mutaciones o con las menores mutaciones posibles. En tales sociedades se ignora o se condena la búsqueda de nuevos medios o instrumentos, de nuevas formas de vida; el individuo que pertenece a ellas tiende a evitar toda novedad o a referirla a lo que se conoce tradicionalmente.

Por contraste con las sociedades primarias, las llamadas sociedades civilizadas o *secundarias* son aquellas cuya cultura está abierta a las innovaciones y posee instrumentos aptos para hacerles frente, comprenderlas y utilizarlas. Estos instrumentos son forjados por el saber en todas sus formas, y, para ser más precisos, por el saber *racional, el* cual, desde este punto de vista, se puede definir como la posibilidad de renovar y corregir las técnicas culturales.

Por lo tanto, las sociedades primitivas no son, como suele creerse, las más jóvenes; por el contrario, son, desde el punto de vista cronológico, muy viejas y, con frecuencia, mucho más vetustas que las sociedades superiores más antiguas. Se caracterizan más bien por no haber encontrado otro modo de supervivencia *si* no es el de inmovilizar las técnicas de vida de que han llegado a posesionarse. Frente a estas sociedades, las secundarias, que sobreviven mediante la

innovación y la rectificación de sus técnicas son, puede decirse, más jóvenes precisamente por el hecho de que se renuevan.

FILOSOFÍA, PEDAGOGÍA, CIENCIA

Las consideraciones anteriores eran necesarias para mostrar la amplitud e importancia del fenómeno educativo en el mundo humano. Ahora, limitando nuestro discurso a las llamadas sociedades civilizadas, o sea, a aquellas en las cuales los elementos culturales están, en alguna medida, abiertos a las innovaciones y rectificaciones, diremos que tales sociedades se enfrentan a un doble problema. El primero es el de conservar y trasmitir, en la forma más eficaz posible, los elementos culturales reconocidos como válidos e indispensables para la vida de la sociedad misma. El segundo es el de renovarlos y corregirlos continuamente de manera de volverlos propios para hacer frente a nuevas situaciones naturales o humanas.

Desde la Antigüedad clásica estas dos tareas, conservar y renovar la cultura, fueron abordadas en forma racional y consciente por la *filosofía.* La filosofía, en cuanto reflexión sistemática sobre los problemas de la cultura humana, tuvo sus orígenes en aquella civilización griega que ha legado gran parte de sus rasgos más característicos a nuestro mundo occidental, desde las formas democráticas de convivencia civil hasta el gusto por la investigación desinteresada y sin prejuicios de los fenómenos naturales. En griego "filosofía" significa "amor por el saber", y ya la etimología sugiere no solamente la idea de una preocupación por conservar el saber constituido, sino también, y sobre todo, de un esfuerzo intencional por renovarlo y ampliarlo.

La "generalidad" de la filosofía tiene un carácter *lógico,* en cuanto es una investigación enderezada hacia *cualquier objeto,* es decir, a cualquier orden de hechos, de actividades, etc., pero también, al mismo tiempo, tiene un carácter *social,* en cuanto es una investigación que puede ser emprendida y realizada por *cualquier hombre,* dado que todo hombre es un "animal racional"; por consiguiente, no es el patrimonio de una casta o categoría privilegiada de personas, como sucede cuando el saber asume una forma religiosa o mística (por ejemplo, en las sociedades orientales). En sus principios, la filosofía tendía a identificarse con todo el saber, o mejor dicho, con todos los conocimientos que tuvieran carácter racional y sistemático (es decir, excluía únicamente las técnicas de artesanía); pero sucesivamente se desprendieron de ella varias ciencias particulares (matemática, física, química, astronomía, biología, psicología, etc.), que se volvieron autónomas.

No obstante, ha sido y es competencia de la filosofía la tarea de enfrentarse al doble problema de que hemos hablado: es decir, por una parte, conservar y defender los elementos culturales considerados como válidos; por la otra, combatir y eliminar los elementos culturales que se hayan convertido en un lastre y promover nuevos desarrollos de la cultura. Esto lo puede hacer no ocupando el lugar de esta o aquella ciencia ya constituida, sino —en ocasiones—ayudando a que se constituyan ciencias nuevas y, en general, esforzándose siempre por mantener vivo un clima de libertad intelectual, de discusión sin prejuicios y de apertura hacia lo nuevo y lo imprevisto.

Cuando al realizar esta doble tarea de conservación y progreso la filosofía se preocupa más específicamente de los modos como las nuevas generaciones deben *ponerse en contacto con el patrimonio pasado sin quedar esclavizadas por éste,* o sea, cuando se preocupa en forma precisa y deliberada del fenómeno educativo tal como lo hemos planteado, asume la veste y la denominación de *filosofía de la educación* o *pedagogía.*

Por tanto, existe entre la filosofía y la pedagogía una conexión estrechísima, y a primera vista parecerá como que la diferencia que pudiera existir entre ellas es sólo cuestión de acento. Toda filosofía vital es siempre, necesaria e íntimamente, una *filosofía de la educación,* porque tiende a promover modalidades y formas de cultura de cierto tipo y porque contempla un cierto ideal de formación humana, aunque no lo considera definitivo ni perfecto.

Pero el término "pedagogía", que literalmente significa "guía del niño", puede tener un significado más extenso y abarcar, a más de la *filosofía de la educación,* algunas ciencias o sectores

de algunas *ciencias,* indispensables para un control del proceso educativo. ¿Cuáles son esas ciencias? En primer lugar, la *psicología,* sobre todo aquellas partes de ésta que se refieren al desarrollo mental, a la formación del carácter y a los modos de aprendizaje. A últimas fechas, la *sociología* ha demostrado ser una indispensable ciencia auxiliar para plantear y resolver debidamente los problemas de la educación. Junto a la psicología y la sociología, se ha venido desarrollando una técnica o conjunto de técnicas que emergen de la práctica educativa misma: la *didáctica.* Incluso la técnica de los exámenes y, en general, de la puesta a prueba de los adelantos escolásticos ha asumido recientemente el carácter de una ciencia autónoma que algunos denominan *docimología.*

Sin embargo, no parece que sea ni correcto ni útil considerar a la pedagogía corno *inclusora,* además de la filosofía de la educación, de todas estas ciencias o técnicas; pero es indudable que la pedagogía debe tener en cuenta, concretamente, las relaciones que guarda con ellas, circunstancia que la reviste de caracteres propios frente a la filosofía general. Se dice con frecuencia que dichas relaciones son análogas a las que existen entre el fin y los medios: la pedagogía, en cuanto filosofía de la educación, formula los *fines* de la educación, las metas que deben alcanzarse, mientras que la psicología, la sociología, la didáctica, etc., se limitan a proporcionarnos los *medios* propios para la consecución de esos fines, a indicarnos los caminos que debemos recorrer para alcanzar esas metas.

A decir verdad se trata de una distinción que rige hasta cierto punto: fijarse metas en abstracto, sin tomar en cuenta los medios de que se dispone para alcanzarlas, sería una actividad de dudosa eficacia y, por su parte, las ciencias pedagógicas no podrían ser útiles si ignorasen la finalidad, los "ideales" educativos a que deben contribuir. Sin embargo, precisamente a la pedagogía compete la tarea de coordinar las contribuciones de las diversas ciencias auxiliares y técnicas didácticas, y de impedir que se caiga en *recetas fijas,* de evitar que se *cristalicen* los métodos y los valores, y, en resumen, de llevar a cabo aquella misión de apertura hacia lo nuevo y lo diverso que tiene en común con la filosofía, o, para decirlo mejor, que tiene *en la medida en que es filosofía.*

En este sentido, los problemas de la pedagogía son aún hoy sustancialmente los mismos que se ofrecieron a la reflexión consciente mucho antes que las disciplinas y técnicas precitadas se constituyeran y consiguieran una cierta autonomía. Ésta es la razón por la que se estudia *la historia de la filosofía y la pedagogía:* no se trata de una pura curiosidad arqueológica sino de una necesaria iluminación de los problemas actuales mediante el estudio de sus orígenes y de las soluciones ensayadas en el curso de los siglos.

PRIMERA PARTE

LA CULTURA Y LA EDUCACIÓN EN LA ANTIGÜEDAD

1. LA EDUCACIÓN EN EL ANTIGUO ORIENTE

1. EL ORIENTE Y GRECIA

Por lo común, el estudio de la historia de la pedagogía empieza por el pensamiento educativo en la antigua Grecia. Pero los egipcios, los babilonios, los hindúes, los chinos y muchos otros pueblos del Oriente cercano y lejano habían elaborado complejas y eficientes formas de educación antes de los griegos. ¿Cuál es la razón por la que, en lo que se refiere a la educación prerromana, solemos concentrarnos casi exclusivamente en las realizaciones del pequeño pueblo griego?

Este pueblo, que descendió del Norte para ocupar la abrupta península entre el Jonio y el Egeo, se civilizó al entrar en contacto con la precedente civilización egeo-cretense (a la que por otra parte destruyó); posteriormente, a medida que se extendía por las innúmeras islas de aquellos mares y establecía colonias en el Asia Menor, Italia y África, absorbió mucho de la civilización egipcia, así como también de la fenicia, la persa, la babilonia, etcétera.

¿Podemos decir entonces que Grecia nos interesa sobre todo en la medida en que ha recogido y trasmitido el patrimonio de culturas de tantas civilizaciones precedentes?

Pocas personas se atreverían a contestar afirmativamente a esta pregunta. Por ejemplo, tómense las materias de estudio de una moderna escuela secundaria. Casi todas, hasta en el nombre, denuncian su origen griego. Incluso cuando, como sucede con la geometría, nos consta que los griegos recogieron el patrimonio cultural de otros pueblos (egipcios, babilonios), sabemos también que reorganizaron y desarrollaron la materia hasta convertirla en algo nuevo y original que lleva su inconfundible toque: el maravilloso rigor racional de una demostración geométrica es un don que la humanidad debe a Grecia y no a ningún otro pueblo (y constituye aún hoy el modelo ideal de un conocimiento científico perfectamente organizado).

El ejemplo de la geometría es quizá el más típico, pero por dondequiera que extendamos nuestro análisis obtendremos, casi en cualquier campo, resultados análogos: en el arte, en la observación de la naturaleza, en la observación del hombre (historia, teoría política), los griegos reelaboraron con espíritu originalísimo lo que aprendieron de otros pueblos o fundaron directamente nuevas ramas del conocimiento.

Se podría añadir incluso que, no obstante que se les puede considerar como fundadores de casi todas las materias de estudio de una moderna escuela secundaria, no se les puede casi considerar responsables de los aspectos áridos o mnemónicos que hoy se podrían encontrar en ellas. Éstos tienen su origen más bien en el periodo romano-alejandrino, o en el medieval, mientras que a la civilización propiamente *helénica* (y por consiguiente diversa de la *helenística)* se debe reconocer el mérito de haber producido los aspectos creadores y liberadores de la cultura, o sea, los aspectos que siguen siendo su valor genuino y permanente. Gozar la belleza artística sin preocupaciones didascálicas, darse el gusto de interrogar a la naturaleza libres de toda actitud mágica o ritualística, ver en la historia la obra consciente de los hombres y no de oscuras fuerzas divinas o demoniacas: he aquí unas actitudes que los griegos fueron los primeros en descubrir, quizá en modo insuperable.

Sobre la base de consideraciones como éstas es fácil caer en una idolatría de lo griego, considerándolo como una especie de milagro nacido del encuentro de una estirpe humana, dotada de inteligencia y sensibilidad excepcionales, con ciertas circunstancias de clima y ambiente extraordinariamente favorables, en una situación geográfica que facilitaba una asimilación rápida de todo lo elaborado por las más importantes culturas del Oriente mediterráneo. Aclaremos de inmediato que se trata de explicaciones insuficientes, para no decir enteramente insatisfactorias. No existen pueblos inteligentes ni pueblos estúpidos (exceptuando degeneraciones más bien raras que no hacen al caso). Ciertamente el clima es un factor relevante, pero sólo en conexión con ciertos niveles de progreso tecnológico, y el progreso tecnológico es obra estrechamente humana. Por último, la feliz posición geográfica respecto de otras civilizaciones no explica en modo alguno la impronta creadora, de indiscutible originalidad, que es propia de la civilización griega.

El examen comparativo de la civilización griega con las otras civilizaciones del Oriente próximo y lejano sugiere un diferente orden de consideraciones: su organización social y política es *radicalmente* diversa de la de cualquier otro pueblo de la época, con la posible excepción del fenicio, con el cual por lo demás sólo tiene en común un cierto particularismo de las varias ciudades-estados. Todas las otras civilizaciones orientales florecen sobre el tronco de macizas organizaciones estatales que se extienden uniformemente sobre grandes y a veces inmensos territorios. Potentes clases o castas sacerdotales y guerreras *monopolizan el poder y el saber* a la vez y constituyen el indispensable instrumento de dominio de los monarcas, los cuales se rodean de un fasto y unos honores dignos de dioses y a veces son considerados como auténticas divinidades sobre la tierra. Verdad es que existía un pequeño pueblo originalmente nómada, que más tarde arraigó en Palestina, con características muy diversas; pero su influencia y potencia fueron mínimas incluso en los breves periodos en que logró preservar su independencia: sólo más tarde se dejó sentir la inmensa importancia de la contribución judía, cuando su estado fue destruido definitivamente y los hebreos se dispersaron en pequeños grupos por todo el mundo. Por otra parte, también la civilización judía era eminentemente sacerdotal y por lo mismo diversa en extremo de la civilización griega.

La civilización griega es una civilización *laica,* donde no existe una clase sacerdotal potente y organizada; es una civilización de *ciudadanos-soldados,* donde no existe, salvo en momentos y sitios particulares, una clase o casta guerrera; es una civilización que madura sobre estructuras políticas extremadamente *fraccionadas* (las ciudades-estados), nunca estáticas, sino en *perenne desarrollo,* y en las que, por vez primera en la historia del mundo, se afirman formas conscientes y elaboradas de *democracia;* es, por lo tanto, una civilización donde ocupa un lugar prominente la *discusión* ante asambleas con poderes deliberativos, de forma que el problema de la *persuasión racional* (y por lo tanto de la ciencia y la filosofía) emerge en formas hasta entonces desconocidas.

Estas características, expuestas sumariamente y sin pretensión de que sean completas (ya tendremos ocasión de analizarlas mejor más adelante), presuponen, a manera de fondo sobre el cual destacan por contraste, las características, casi opuestas, de las civilizaciones orientales. Es probable que también las peculiaridades de la educación griega se comprendan mejor sobre ese mismo fondo, por consiguiente, convendrá echar por lo menos un vistazo panorámico sobre dichas civilizaciones así como sobre el lugar que en ellas ocuparon y los modos que asumieron las prácticas educativas.

2. LAS CIVILIZACIONES FLUVIALES (EGIPTO, BABILONIA, INDIA Y CHINA)

El Nilo, el Éufrates y el Tigris, el Indo y el Ganges, al igual que los grandes ríos de China, vieron florecer en sus riberas formas de civilización muy refinadas, algunos milenios antes de la era cristiana. “Civilización” quiere decir cultura que ha dejado de ser estática: las sucesivas generaciones no se limitan a reproducir casi exactamente los modos de vida de las precedentes, sino que se verifica una *acumulación* progresiva de adelantos técnicos, se organizan las creencias, y se realiza un perfeccionamiento, aunque lento y discontinuo, del *saber tradicional.*

No es de maravillar que esto ocurra en las grandes llanuras fértiles donde la formación de *poblaciones agrícolas* estables permite una *división del trabajo* bastante pronunciada, a condición, claro está, de que el comercio a larga distancia no sólo sea facilitado por la existencia de vías apropiadas de comunicación, sino que cuente además con la protección de un *orden político* que impida el bandidaje y las guerrillas. En tales condiciones, las grandes *monarquías absolutas,* sostenidas por potentes clases de *guerreros* y *sacerdotes* representaban una garantía de orden y bienestar que normalmente compensaba a las poblaciones por la carga de tener que trabajar y producir, además de hacerlo para el propio sustento, para la manutención y con frecuencia para la pompa de los grupos privilegiados.

Pero acaso convenga aclarar mejor cuál era la función de la clase sacerdotal. En primer lugar, es la depositaria y la celosa guardiana de toda la ciencia (si así puede decirse) acumulada en los siglos y trasmitida —de ahí a poco—ya no en forma oral, sino mediante un tipo cualquiera de *escritura: Ciencia,* diremos nosotros, a un tiempo sacra y profana; como ejemplo característico tenemos a los sacerdotes egipcios que, en un principio, eran también escribas, médicos, embalsamadores, arquitectos e ingenieros hidráulicos. Ya desde tiempos muy antiguos habían dividido el año en 365 días, y eran capaces de calcular con excelente aproximación las crecidas del Nilo.

La religión egipcia sufrió complejas evoluciones, sin que llegase a superar el estadio de un politeísmo organizado (o "enoteísmo") donde la divinidad suprema era el sol, venerado bajo los nombres de Ra, Osiris o Amón: la tentativa del faraón Akenatón de instaurar un riguroso monoteísmo (culto exclusivo del dios Atón, que es de todos modos el sol, pero el sol naciente y fecundador, y no el sol que preside el reino de los muertos como Amón) acabó trágicamente. En todo momento, los sacerdotes egipcios demostraron ser habilísimos en conciliar las exigencias de una organización unitaria de las divinidades, con la multiplicidad —incluso regional— de éstas y con las creencias animísticas y totémicas aún vivas en la población más inculta (de donde el culto de los dioses *bajo la forma* de animales: buey, cocodrilo, gato, cigüeña, gavilán, etcétera).

Pero la creencia egipcia más típica y difundida fue la de una segunda vida, concebida de varias maneras (existía también la idea de un proceso ante Osiris y una especie de lugar de recompensa para los más meritorios), pero siempre conectada con la buena conservación del cuerpo, de donde surgió la práctica de la momificación para los ricos, o del enterramiento en la arena árida, capaz de conservar largamente los cadáveres, para los pobres. Las precauciones que se tomaban a fin de que las tumbas no fuesen profanadas alcanzaron formas obsesivas, increíbles, como es sabido de quien haya leído la historia del hallazgo de la momia de Tutankamón.

No obstante la amplia parte que en ella tenía la religión, la civilización egipcia desarrolló una moral esencialmente utilitaria. Abundan las máximas de sabiduría conservadas en los papiros, y aunque muchas de ellas se refieren a las ventajas del estudio se trata siempre y exclusivamente de ventajas prácticas. Las clases egipcias no eran castas cerradas y, dentro de ciertos límites, era posible, estudiando con maestros privados, elevarse a la posición de escriba del grado más bajo, es decir, escribano o contador en oficinas públicas (o en empresas comerciales).

Más difícil debía ser el ingreso en las grandes escuelas sacerdotales de Memfis, Heliópolis o Tebas, donde se formaban los escribas de grado más alto, con funciones administrativas y legales, así como los médicos, los ingenieros, los arquitectos y los mismos sacerdotes (la clase sacerdotal estaba formada no sólo por los sacerdotes propiamente dichos, sino también por todos estos profesionistas de grado superior). Como quiera que sea, se trata siempre de una educación de carácter *práctico* y *profesional,* sea en el sentido de que los conocimientos y la cultura no se persiguen por sí mismos, sino por sus aplicaciones, sea porque sólo se tienen presentes las ventajas prácticas que pueden obtener los individuos mediante el ejercicio de una de las profesiones superiores.

El pueblo era casi totalmente iletrado; estudiar con buen éxito significaba convenirse cuando menos en un escriba del grado más modesto, lo que, como en un papiro advierte un padre a su hijo, en el momento de inscribirlo en la escuela, es mucho más cómodo que ejercer la profesión de fundidor, barbero, picapedrero, jardinero o pescador, oficios cuya dureza, inconvenientes y peligros

enumera cuidadosamente. "El hombre ignorante —dice otro papiro— es como un asno con una pesada carga; quien le guía es el escriba", mientras otro reza: "Ponte a trabajar y conviértete en escriba, porque así serás guía de hombres".

También los conocimientos científicos de los egipcios tenían un carácter eminentemente práctico. La geometría servía, al pie de la letra, para "medir la tierra", para trazar nuevamente los linderos cuando bajaban las aguas del Nilo; la aritmética servía para hacer los cálculos del comercio y el fisco; la mecánica y la hidráulica para la ingeniería y la arquitectura; la astronomía para calcular las estaciones, etc., etc. Se obtuvieron admirables resultados prácticos, pero no se tiene noticia de ningún intento de sistematización o ahondamiento teórico, al punto que uno se pregunta a qué aludía exactamente Platón cuando, al comparar la sabiduría de los griegos con la de los sacerdotes egipcios decía: "Oh, griegos, no sois más que unos niños". Sin embargo, en otro lugar el mismo Platón contrapone el espíritu científico de los griegos al amor de la ganancia propio de egipcios y fenicios.

Quizás lo más justo sea observar que, aun dentro de su utilitarismo, las ciencias desarrolladas por los egipcios formaban un conjunto tan imponente y cooperaban en la creación de un orden tan grandioso que no podían menos de suscitar admiración, sobre todo en el espíritu de un griego acostumbrado al genial desorden de su vida social y política e incluso de sus monumentos, aglomerados en las acrópolis, y ciertamente mucho menos imponentes que el templo de Amón en Karnak que, según los cálculos hechos, era dos veces más grande que San Pedro en Roma.

Poco sabemos de los métodos educativos practicados por los egipcios y ese poco no despierta nuestro entusiasmo: al parecer sus bases eran memorizaciones y azotes. He aquí una máxima pedagógica que ojalá fuera una curiosidad arqueológica: "Los muchachos tienen las orejas en los lomos, cuando les pegan escuchan".

Muchos puntos de contacto con la egipcia tiene la civilización babilónica, tan antigua como aquélla o poco menos. En Babilonia la clase sacerdotal es todavía más potente que en Egipto, y constituye casi una casta cerrada. Los sacerdotes babilonios son extraordinariamente versados en astronomía, desarrollan la matemática hasta un grado elevadísimo de eficacia práctica, instituyen la semana, inventan los signos del zodiaco, determinan con apreciable exactitud la longitud del año y reúnen inmensas bibliotecas de tablillas con caracteres cuneiformes. Vigilan la educación superior reservada a su clase, a la de los comerciantes ricos —sus aliados— y a la de los guerreros, cuya potencia, sin embargo, combaten y socavan. Como consecuencia de esto último Babilonia acabó sucumbiendo ante los asirios, militaristas e incultos, famosos en la historia por haber conquistado uno de los más extensos imperios de la antigüedad sin dejar la menor huella positiva en el campo de las realizaciones cultas. Babilonia resurgió brevemente, para ceder al fin ante los medos y los persas. Pero influyó profundamente sobre estos pueblos, así como también sobre los hebreos, los fenicios y los mismos griegos.

Tampoco de los métodos educativos babilonios poseemos más que unas cuantas noticias. Sabemos que sus fines eran esencialmente prácticos, al igual que en Egipto, pero que en cambio estaba más desarrollado el aspecto científico y, quizá, también el literario. Con todo, la astrología, la magia y la adivinación impedían el desarrollo de un genuino espíritu científico; una pesada tradición mágico-sapiencial esterilizaba toda fuerza creadora en los individuos. Incluso los artesanos estaban organizados en corporaciones cerradas, bien que con la posibilidad de adopciones extrafamiliares.

Tanto en Egipto como en Caldea, la tierra no pertenecía casi en ningún caso a quien la cultivaba, sino al rey, a los sacerdotes, a los templos o a los guerreros. Y por debajo de las clases organizadas existían muchedumbres de esclavos, fruto en gran parte de la actividad guerrera (cuya importancia económica es, en la antigüedad, bastante considerable, aun prescindiendo de las conquistas territoriales: es conquista de mano de obra barata).

Sin embargo, sólo en la India encontramos un sistema de castas propiamente dicho, ferozmente

cerrado, algún tiempo después de la conquista por los arios, acontecida hacia el 2000 a. C. (de una precedente y floridísima civilización del valle del Indo, cuyos restos empezaron a descubrirse hace apenas unas décadas, se sabe tan poco que no vale la pena ocuparse de ella). Las clases, resultado probablemente de la estratificación producida por conquistas sucesivas y de la diversidad en la resistencia ofrecida por las poblaciones autóctonas, se subdividieron de la manera siguiente: *Brahmanes,* o sacerdotes; *guerreros,* comerciantes y pastores *(Vaisya);* siervos *(Sudra),* e intocables o sin casta *(Paria).* Rigidísima es la separación entre las castas, y absolutamente diversa la educación que reciben.

La *literatura sapiencial* de los *Vedas* estaba reservada a las castas superiores: según las leyes de Manú (200 a. C.) al sudra que escuchaba los *Vedas* había que llenarle las orejas de plomo derretido; si los recitaba, había que amputarle la lengua. Por el contrario, el sudra que servía con humildad y diligencia podía renacer en una casta más alta. En efecto, según el brahmanismo *las almas trasmigran* por una multiplicidad de existencias animales y humanas hasta la reabsorción y el anulamiento definitivo en el seno de *Brahma.*

La civilización hindú, fastuosa, despiadada y, al mismo tiempo, con extraña contradicción, ascética, renunciante y nihilista, desarrolló valores casi enteramente ignorados por los egipcios y los babilonios: un sentido pánico del *devenir* universal, una búsqueda de la armonía interior y de fusión mística con el Todo, una disposición contemplativa que llega a anular en sí todo deseo. En estos elementos, plegándolos en el sentido del amor y de la hermandad universal, se apoyó uno de los más grandes espíritus de la humanidad, Gautama, llamado Buda (que significa "iluminado").

Al ideal de la inmovilidad, mística o social, fraguado por la civilización hindú, se contrapone en la inmensa China un ideal de inmovilidad *institucional.* Conservar el orden *familiar, político* y *social* establecido es la preocupación dominante de Confucio, quien fue casi contemporáneo de Buda (fines del siglo VI a. C.). No sólo hay que conservar los privilegios hereditarios (en China no hay castas), sino también las *funciones,* las *instituciones.*

La experiencia de la anarquía en que había caído el colosal imperio formado entre el tercer y segundo milenios antes de Cristo, y que abarcaba las cuencas no de uno sino de tres vastos ríos, imprime a la enseñanza de Confucio su carácter de *sabiduría conservadora.* El estado debe tener la misma indisoluble unidad de la familia, el emperador es el buen padre universal y goza de derechos ilimitados; la exigencia de una buena administración impone deberes detallados y exactos a todos y en la vida lo que cuenta es cumplir (en este sentido legalista) el propio deber. Como es obvio, las formas, inclusive la etiqueta, son objeto de suma atención en un país donde el valor supremo es el *respeto por los padres,* los *ancianos* y las *tradiciones,* razón por la que ven con sospecha las novedades de cualquier género que sean.

Se trata, pues, de un ideal eminentemente práctico-político que tiene corno fondo una *vaga religiosidad naturalista;* por lo tanto, no existe una casta sacerdotal, sino una *clase de funcionarios* (los llamados *mandarines)* que coincide plenamente con la de los hombres cultos. En efecto, con el tiempo acabó por desarrollarse un complicado sistema de *exámenes estatales* que era la única puerta de acceso a los diversos grados de la administración pública y a los cuales teóricamente todos podían presentarse. En la práctica, sólo las personas acomodadas se hallaban en condiciones de sufragar los gastos que suponía la preparación cultural de su prole (normalmente en escuelas privadas, surgidas en función de los antedichos exámenes), tanto más que se trataba de una *preparación literario-formalista,* que de poco o nada servía a quienes no lograban superar los exámenes estatales —sumamente selectivos— y colocarse en la administración.

Toda ambición de originalidad era combatida e imperaba el tradicionalismo más cerrado, como lo demuestra el hecho mismo de que en China haya sobrevivido hasta nuestros días un sistema *ideográfico* de escritura muy complicado, mientras que egipcios y babilonios superaron la fase ideográfica pura en el segundo milenio antes de Cristo. Por lo demás, el sistema ideográfico ofrecía y quizás ofrece todavía una ventaja: el ser relativamente independiente de las particularidades de pronunciación y de la variedad de dialectos (que en China llegan a ser verdaderas lenguas muy

diferenciadas entre sí). También en este caso el problema es mantener la unidad de un cuerpo social desmesurado, de lo que se deriva la exigencia inevitable: *conservar.*

3. OTRAS CIVILIZACIONES DEL ORIENTE (FENICIOS, PERSAS, HEBREOS)

Hemos visto cómo, en las grandes llanuras fluviales, donde las condiciones naturales favorecían la división del trabajo (sobre una base agrícola), el intercambio de mercancías a larga distancia y, por consiguiente, el progreso técnico y civil, la necesidad de mantener la cohesión social y el orden constituido hizo que las civilizaciones surgidas ahí —aun siendo admirables— *cristalizaran en formas de un tradicionalismo cerrado* que convertían la educación en una *mecánica práctica de mnemotecnia,* ignoraran la individualidad de los educandos, y sofocaran en éstos todo impulso original.

Por el contrario, algunas civilizaciones desarrolladas por pueblos mucho menos numerosos y, sobre todo, menos favorecidos por las condiciones naturales, como los fenicios, los persas y los hebreos, tuvieron un carácter diverso.

Poco sabemos de la educación entre los fenicios, pero es lícito suponer que haya tenido un carácter eminentemente práctico (en lo que se asemejaba a la de los pueblos que acabamos de considerar), que estimulaba la iniciativa, la, asimilación de lo nuevo, el ingenio y, quizás también, la astucia sin escrúpulos, al menos por lo que hace a los extranjeros. Ésta es al menos la conclusión a que debemos llegar si juzgamos la rapidez con que este pequeño pueblo de navegantes, a un tiempo piratas, comerciantes e incansables colonizadores de casi todas las riberas del Mediterráneo, llegó no sólo a desarrollar su técnica marinera sino también a asimilar y perfeccionar técnicas industriales y artesanales aprendidas de los egipcios, los babilonios, los persas, etc., y a simplificar las técnicas de la escritura hasta llegar a un *sistema puramente alfabético.*

Entre los fenicios no hay más aristocracia que la clase industrial y comercial (siendo como eran míseros los productos del magro suelo), que controla la religión (más bien tosca y materialista), los sacerdotes, la administración de las ciudades (por mucho que estén ordenadas en forma monárquica), las industrias más importantes (entre las cuales era famosa la de la tintorería), y sobre todo la flota de naves relativamente grandes, capaces de largas travesías. Fenicia no alcanzó una verdadera unidad política. Fundamento de la organización política era la *ciudad-estado,* de carácter monárquico-aristocrático, forma que también tenían las muchas y con frecuencia potentes colonias.

Un tipo de civilización completamente distinto y casi opuesto fue el que desarrollaron los habitantes del altiplano iranio, es decir, los medos y los persas. Agricultores establecidos sobre un suelo no rico, lo habían vuelto productivo y feraz gracias a un trabajo perseverante e inteligente (en un principio los griegos usaban la palabra “paraíso” para indicar los armoniosos jardines cuadrados, con una fuente en el centro, por los cuales eran célebres los persas); el politeísmo original había sido sustituido, sobre todo por influjo de Zoroastro (o Zaratustra), por el *Mazdeísmo,* religión altamente espiritual que hace del hombre el aliado del principio del bien (Ahura Mazda u Ormuz, dios de la luz) en su lucha contra el principio del mal (Arimán, dios de las tinieblas); guerreros valerosos e infatigables, veían en la guerra el modo de afirmar sobre los pueblos vencidos, a los que trataban con una generosidad insólita en el mundo antiguo, el orden armonioso de su civilización superior.

En sólo una centuria (el siglo VI a. C.) los persas fundaron el más grande imperio conocido hasta entonces, que se extendía desde el mar Caspio hasta Egipto, y desde el golfo Pérsico hasta Tracia. La civilización fenicia fue una respuesta al desafío del mar; la persa al desafío de todas las civilizaciones diversas de la suya. Sólo se detuvieron ante la pequeña Grecia que defendía desesperadamente un principio de orden diferente y un diverso sentido de la armonía desarrollados —por así decirlo— en intensidad más bien que en extensión.

La educación persa sólo tenía un aspecto en común con la fenicia: no anulaba del todo la individualidad, no se limitaba a la memorización mecánica, no tendía a la simple perpetuación de

un orden constituido, sino que en cierta medida promovía formas de *activismo dinámico.* Verdad es que no se proponía estimular el espíritu de iniciativa de los navegantes y mercaderes, cuya sola meta era la ganancia, sino más bien el del guerrero y, más tarde, el del funcionario destinado a cuidar la organización del vasto conjunto de "satrapías" en que estaba dividido el imperio. Si hemos de dar crédito a la *Ciropedia* (Educación de Ciro), del griego Jenofonte, la educación persa se asemejaba mucho a la espartana, de la que nos ocuparemos más adelante. Se sabe con certeza que procuraba ante todo la *educación física, religiosa* y *moral del guerrero* y reservaba una parte mínima o nula a la instrucción literaria e incluso al aprendizaje de la escritura, excepción hecha de la clase sacerdotal (hereditaria pero no muy fuerte políticamente: los famosos "magos") dedicada a perpetuar el dualismo religioso de Zoroastro conciliándolo con las supervivencias politeístas, ordenadas en dos grandes ejércitos de espíritus al servicio, respectivamente, de Ormuz y Arimán, es decir, la luz y las tinieblas.

Naturalmente, al contacto con las refinadas y corruptas civilizaciones que llegaron a dominar, los persas acabaron por absorber junto con la cultura de éstas los gérmenes de su decadencia, y aunque siguieran ensalzando la virtud de la ruda vida militar y el sano trabajo de los campos, en realidad se habituaron al lujo que les venía del inmenso territorio conquistado. Las cuadradas falanges macedónicas los encontraron incapaces de defenderse.

Entre los actos de magnanimidad que la historia atribuye a los persas, el más preñado de consecuencias para la civilización del mundo fue sin duda la decisión de Ciro, conquistador de Babilonia, a donde los judíos del *reino de Judá* habían sido deportados cincuenta años antes, de permitirles volver a Palestina y reconstruir el destruido templo de Salomón, quedando sólo formalmente como tributarios de Persia (536 a. C.). Téngase presente que, por el contrario, de las diez tribus que constituían el *Reino de Israel,* y que fueran deportadas por los asirios dos siglos antes, no ha quedado la menor huella en la historia (y se las designa en efecto como las "diez tribus perdidas").

Pueblo nómada de *pastores,* los judíos, provenientes del *país mesopotámico de Ur,* habían llegado a Egipto, habían huido de ahí y en el año 1200 a. C. habían logrado instalarse en *Palestina* donde convirtieron en parcialmente *agrícola* su economía pastoral. Al contacto con las civilizaciones más avanzadas de su tiempo, absorbieron muchos elementos culturales sin dejarse en cambio absorber ellos mismos. Su fuerza principal residía en el principio religioso, *espiritualista* y *personalista,* que habían elaborado: mientras los pueblos agrícolas y sedentarios divinizaban sobre todo las *fuerzas naturales,* los *animales* y los *lugares,* los judíos concibieron a Dios como un *espíritu no ligado a nada de particular o contingente,* que velaba por ellos desde lo alto en las interminables peregrinaciones, *escrutaba su alma,* y los castigaba o premiaba, colectiva e individualmente, de acuerdo con sus faltas o sus méritos.

En un principio, *Jehová* o *Yahvé* debe haber sido concebido por los judíos como su dios particular, cuya existencia no era incompatible con la de los dioses de otros pueblos: "Bien que todos los pueblos anduvieren cada uno en el nombre de sus dioses, nosotros andaremos en el nombre de Jehová nuestro Dios para siempre y eternamente", decía el profeta Miqueas. Pero -más tarde, por obra de Elías y otros *profetas,* los judíos concibieron, por vez primera en la historia de la humanidad, un *riguroso monoteísmo, cuidadosamente* depurado de todo residuo de idolatría.

Los profetas no eran propiamente sacerdotes, sino más bien predicadores laicos que se sentían poseídos por el verbo divino. El juez Samuel, el mismo que indujo a los judíos a elegir un único rey en Saúl, promovió también la institución de "escuelas proféticas", de tal modo que la enseñanza de los profetas pudiera volverse más profunda y eficaz. *Los profetas fueron los primeros grandes educadores del pueblo hebreo,* cuya instrucción elemental se impartía desde hacía tiempo en el seno de la familia: un profundo *sentimiento religioso,* que reunía y sublimaba en sí los *efectos familiares* y el patriotismo, constituía la inspiración profunda de una educación que no estaba formalmente organizada, pero que en el aspecto moral era más eficaz que cualquier otra educación oriental.

Sin embargo, posteriormente al cautiverio en Babilonia encontramos formada también entre los

judíos una *clase de escribas* que (por conocer entre otras cosas el hebreo antiguo cuando el pueblo ya sólo hablaba arameo o griego) asistían a los sacerdotes en la exégesis de la ley y en la compilación de un conjunto de comentarios, normas morales y jurídicas, preceptos religiosos y rituales, que asumió el nombre de *Talmud.* Surgieron entonces las *sinagogas,* que en un principio no eran lugares destinados al culto, sino sólo a la instrucción religiosa, mientras los escribas impartían a domicilio o en sitios proporcionados por los ciudadanos ricos alguna forma de enseñanza profana de carácter superior. Por último, a la sombra de las sinagogas surgieron *escuelas primarias* que se multiplicaron al punto que, en el año 75 a. C. la instrucción primaria se volvió *obligatoria en* Jerusalén y nueve años más tarde en todo el territorio. Según el *Talmud* un maestro no debía tener más de veinticinco alumnos, ni más de cuarenta si contaba con la ayuda de un asistente.

La civilización y educación judías se caracterizan pues por el espíritu religioso que las informa y que funde y plasma en una unidad los muy abundantes influjos culturales recibidos de los babilonios, los persas y los griegos. En los primeros tiempos, no faltaron manifestaciones de supersticiosa tosquedad, ni tampoco, en los últimos, casos de degeneración formalística (contra los cuales se lanzaría Jesús), pero en general debemos reconocer a la educación judía no sólo el mérito (que ya reconocíamos a fenicios y persas) de haber hecho un sitio a los valores individuales, sino de haber tomado por norma una *ley de interioridad moral* que tiene por único punto de referencia la voluntad de un Dios universal, infinitamente bueno y justo. No debe asombrar que mientras el libro bíblico de los *Proverbios* (abundantemente inspirado en la sabiduría egipcia) recomienda los castigos corporales, el *Talmud* los condene expresamente.

II. LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO HOMÉRICO

4. LA CIVILIZACIÓN GRIEGA: LA EDAD MICÉNICA Y LA EDAD HOMÉRICA

Rasgo común a gran parte de las civilizaciones orientales a que nos hemos referido es, por lo menos en su fase más madura, la presencia de los *escribas.* Los escribas son fundamentalmente *trasmisores* de tradiciones en forma *escrita,* sea que colaboren con la clase sacerdotal o pertenezcan a ella (en tal caso la sapiencia trasmitida es sobre todo religiosa), sea que tengan carácter de funcionarios laicos del gobierno, como en China. En estas civilizaciones, la educación organizada es esencialmente *educación del escriba.* No hay duda que en los primeros tiempos, de los cuales en general no se tiene noticia histórica, la *educación del guerrero* debe haber tenido una importancia primordial, pero esta fase la vemos en acto sólo en la civilización *persa,* civilización *joven* por comparación con las otras que hemos visto, pero de la cual se tienen noticias bastante pormenorizadas.

Por ello se ha dicho con cierto fundamento que, en el curso de tales civilizaciones, en primer lugar prevalece como educación típica la del guerrero *(fase dinámica,* de desarrollo y expansión), y en segundo la del escriba *(fase estática,* de conservación y, por último, de involución). Ahora bien, si aceptamos la regularidad de esta sucesión como *hipótesis de trabajo* y nos preguntamos si vale también para la civilización griega nos encontraremos sumidos en un mar de perplejidades y no podremos dar una respuesta sin haber realizado antes ulteriores aclaraciones. En efecto, si se excluye el primer periodo helenístico y el periodo imperial romano, encontraremos en la civilización helénica una muy desarrollada educación del guerrero, pero no hallaremos el menor rastro del escriba; si por el contrario consideramos cómo un ciclo único la civilización greco-helenístico-romana, vemos surgir en los reinos helenísticos y sobre todo en el bajo imperio romano una clase de funcionarios (con frecuencia libertos) que se puede asimilar sin más a la de los escribas de las civilizaciones orientales.

Como quiera que sea, el hecho nuevo, de alcance incalculable, es que entre la educación del guerrero y la del escriba se inserta, así en Grecia como en Roma, la *educación del ciudadano,* como la expresión más típica de una nueva forma de cultura y civilización, que pertenece también a una fase dinámica, que prosigue sin solución de continuidad aquella en que predomina la educación del guerrero, pero que presenta características peculiares e inconfundibles respecto a los otros dos tipos de educación.

A continuación veremos en qué forma se verificó en Grecia este paso gradual de la educación del guerrero a la del ciudadano, y por lo tanto empezaremos por ocuparnos brevemente de la civilización griega en su primera manifestación —cuyos testimonios son casi exclusivamente arqueológicos—conocida con el nombre de *civilización micénica.* Floreció sobre todo en el Peloponeso por obra de estirpes indoeuropeas que habían arrollado —en parte por infiltración, en parte con la violencia— tanto en el continente como en las islas, inclusive la misma Creta, una pujante civilización anterior: la *egeo-cretense* o *minoica.* De ésta (llamada así por el nombre del rey cretense Minos) se sabe poco porque no se han podido descifrar sino las inscripciones más recientes, escritas en griego quizás por efecto de una lenta infiltración de helenos entre las poblaciones precedentes, no indoeuropeas, de Creta y las otras islas.

Las legendarias noticias que nos han trasmitido los historiadores griegos y los riquísimos hallazgos arqueológicos nos permiten hacernos una idea aproximada de la civilización minoica como de una espléndida civilización comercial, dotada también de industrias y fecunda en refinados productos artísticos de inspiración naturalista. Se expandió por una buen parte del Mediterráneo

oriental, y si bien en un primer momento absorbió en su órbita a los recién llegados *helenos* (o *aqueos,* como los llama Homero), que debieron haber asimilado muchos elementos de la cultura cretense, acabó siendo vencida por éstos.

La civilización resultante del choque, o *micénica,* con centros en Micenas, Argos, Tirinto, etc., no fue en modo alguno iletrada, como se creyó por mucho tiempo. En efecto, de la época micénica data un número muy grande de tablillas encontradas tanto en las islas como en la tierra firme. Pero si la civilización micénica tuvo también sus escribas ¿cómo se explica que en Homero no se hable jamás de escritura? Y sin embargo la verdad histórica de la guerra de Troya ha sido comprobada por las excavaciones arqueológicas.

En realidad la civilización que Homero describe no es la micénica. Entre la guerra de Troya y la edad de Homero (hacia el siglo IX a. C.) se interpone un acontecimiento singular y catastrófico que *hizo retroceder violentamente la cultura griega a un estadio de barbarie guerrera:* la invasión de los *dorios, también* helenos pero desprovistos de toda civilización. Si bien Homero canta hazañas referidas a acontecimientos históricos de dos o tres siglos antes, las reviste de las costumbres familiares a él, propias de *una especie de sociedad feudal* que apenas acababa de salir de la más oscura bastedad pero ya daba muestras de refinamiento (sobre todo en la *Ilíada)* y había progresado un tanto en las artes de la vida civilizada (como se ve por la sociedad representada en la *Odisea,* contemporánea del poeta o casi).

Verdad es que hay en Homero un deliberado esfuerzo "arcaizante", de tal modo que en el conjunto se insertan reminiscencias efectivamente micénicas e incluso minoicas; pero la estructura general del todo responde a una civilización posterior a la invasión dórica. Por lo menos éstas son las conclusiones a que ha llegado un sector autorizado de la crítica homérica reciente, bien entendido que no puede haber certeza absoluta en cuestiones como éstas, acerca de las cuales no hay nada que no se haya puesto en tela de juicio, empezando con la existencia misma de Homero.

Por consiguiente, es oportuno distinguir entre *civilización micénica* propiamente dicha y *civilización homérica.* De la primera sabemos en general poco, y nada por lo que toca a la educación; de la segunda tenemos en primer lugar el testimonio de los poemas homéricos mismos, documentación rica e inapreciable a condición de que se interprete como es debido.

Hemos hablado de "sociedad feudal" y no por azar. Las analogías entre la sociedad homérica y la de la alta Edad Media son sorprendentes, al punto de justificar de sobra la expresión *medioevo griego aplicada al* periodo que sigue inmediatamente a la invasión de los dorios. ¿Qué es una *sociedad feudal?* Es una sociedad en la cual quienes se erigen como jefes o señores recompensan la ayuda prestada por los mejores guerreros concediendo a éstos el usufructo de una parte de sus dominios, junto con el gobierno de la población que habita ahí; a su vez, los beneficiarios le deben fidelidad al señor con la obligación de seguir ayudándolo en la guerra y de reconocer en todo caso su supremacía.

Ahora bien, en Homero encontramos abundancia de testimonios acerca de relaciones como éstas. Muchos guerreros jóvenes, al igual que los caballeros medievales, prometen fidelidad a un señor sin tener por el momento otra ventaja que vivir en su corte y esperar futuros beneficios si sabrán prestarle servicios señalados. Tenemos en fin a los *kouroi* homéricos, donceles nobles que servían el vino, componían cortejos, cantaban y a veces danzaban, y que se asemejan a los pajes medievales; por ejemplo, la función que Patroclo desempeñaba al lado de Aquiles recuerda la del *escudero* (ver más adelante, § 68).

5. LA EDUCACIÓN HOMÉRICA EN LA "ILÍADA"

De todo esto resulta una distinción neta entre la clase noble, constituida por guerreros e hijos de guerreros (el *laos)* y el pueblo *(demos)* de campesinos, artesanos, etcétera. Pero la clase noble no se dedica al puro ejercicio de la fuerza bruta: por un lado desenvuelve toda una actividad de consejos y asambleas que requiere dotes oratorias, y por el otro se le presentan abundantes ocasiones de

convivencia en la paz y en la guerra que estimulan las actividades artísticas y jocundas. Por último, el espíritu agonístico, cuando no se ejercitaba en el combate real o en algún tipo de "torneo", se manifestaba de buena gana en las luchas y competencias deportivas.

Por tanto, la educación del "caballero" homérico (como lo podríamos llamar, aunque no combatía a caballo sino en carros tirados por parejas de caballos) no era en modo alguno sencilla, por más que no tuviese nada de la educación minuciosamente mecánica del escriba oriental. Comprendía deportes y ejercicios caballerescos como caza, equitación, lanzamiento de la jabalina, lucha, etc., y ciertas actividades artísticas como el canto y el tañimiento de la lira. Quirón al parecer enseñó a Aquiles incluso elementos de cirugía y farmacia, pero probablemente se trata de un reflejo de ideas orientales, más bien que de una representación efectiva de la praxis griega. Por el contrario, la descripción homérica de la educación que el mismo Aquiles recibió de su otro maestro, Fénix, es digna de la más atenta consideración.

Adviértase en primer término que Fénix, noble exiliado que había buscado refugio en Ftía, en la corte de Peleo, es acogido y estimado en ésta al punto que se le concede casi como un feudo la región de los dólopes. Posteriormente le fue confiada la educación de Aquiles, aún en tierna edad, como sucedía precisamente en la Edad Media, en que a veces se confiaba la educación de un príncipe a un vasallo de confianza. Se ocupa personalmente incluso de su alimentación y le toma afecto como si se tratara de su propio hijo. La educación de Aquiles se completa por obra de Fénix en el campo, durante los primeros años de la guerra de Troya, y tiende esencialmente a volverlo maestro "del arte de la acerba guerra" y "del ágora donde los varones se hacen ilustres". Fénix tiene pues tal conciencia de su papel y de su importancia que exclama de repente volviéndose a Aquiles: "Y te crié hasta hacerte cual eres".

Pero continuemos con el discurso de Féníx. Presupone una *ética del honor* que es obviamente la ética de toda sociedad de guerreros. Es justo que a todo entuerto se exija una reparación. Pero reparaciones son también las súplicas (acompañadas de pruebas de deferencia, regalos y promesas) que Agamenón y todos los aqueos, por medio de la embajada de Ulises, Áyax, y el mismo Fénix, le dirigen al airado Aquiles. Incluso cuando hay de por medio el asesinato de un pariente los hay que prefieren aceptar del asesino "el precio" (el *"güidrigildo"* medieval de las leyes longobardas) a caer en la espiral de las venganzas. Hay que saber transigir a tiempo, con mayor razón si sólo se trata de ofensas de poca monta.

Así pues, la ética del honor va acompañada por una *ética de la cordura* y de la mesura y se advierte incluso vislumbres de una ética de la comprensión y la misericordia en la bellísima imagen de Até, la diosa coja del mal, que corre por el mundo seguida de las desdichadas Suplicantes, que en vano se esfuerzan por reparar los males causados por aquélla e invocan la ira de Zeus sobre quien no les presta oídos.

Sin embargo, es dudoso que este último elemento haya formado verdaderamente parte de la educación guerrera que aquí nos ocupa: se trata más bien de un elemento propio del espíritu del poeta. Homero, el cantor de las luchas titánicas y las crueles matanzas, trata su materia con la serenidad del gran artista pero ciertamente no con indiferencia; la nota más profunda de su poesía es una *desencantada y humanísima tristeza* por los inútiles estragos que describe y que sin embargo apasionaban tanto a las muchedumbres que lo escuchaban.

En Homero, educador de Grecia, este elemento se debe poner en justa evidencia, por más que no haya sido el que tuvo mayor influencia. Probablemente no podría entrar en el cuadro de la educación de un guerrero en los albores de la edad arcaica, cuando el sentido del honor y el amor por la gloria son los verdaderos valores absolutos, el único desafío posible a la muerte, más allá de la cual aparece tan exangüe e inútil la supervivencia en el Hades. Lo que cuenta es dejar fama de sí, para lo cual importa "ser siempre el mejor, superior a los demás".

Por otra parte, este *ideal agonístico de la vida* no está limitado únicamente al valor en el combate. El vocablo griego "areté", que se traduce imperfectamente como virtud, tiene ya en la época homérica una connotación *mucho* más rica.

6. LA EDUCACIÓN HOMÉRICA EN LA "ODISEA"

También la astucia y versatilidad de Ulises entraban con pleno derecho a formar parte del ideal educativo del guerrero. Más difícil es juzgar si también entraban otras características del Ulises homérico: la insaciable curiosidad y sed de conocer, la gran habilidad en el mentir, el sólido arraigo que tenían en él los afectos familiares.

La *Odisea* no representa el mismo tipo de sociedad que la *Ilíada;* si bien nos encontramos ante las mismas pequeñas monarquías autónomas, el poder del rey parece menor que en la *Ilíada.* Los reyes son asistidos por *consejos de nobles* sin cuya aprobación parece que los reyes no pueden tomar decisiones importantes (recuérdese la permanencia de Ulises en la isla de los feacios).

Probablemente las posesiones de los nobles han pasado de precarias (o revocables por autoridad del rey) a ser estables y hereditarias y la nobleza aprovecha todas las ocasiones para debilitar el poder real. ¿Quiénes son, por ejemplo, los Pretendientes? Son nobles que aspiran al trono en detrimento del heredero natural de Ulises, Telémaco, y si parecen solidarizarse entre sí es de suponer que ello se debe a que, independientemente de quién resulte elegido consorte de Penélope, esperan establecer un control colectivo sobre el poder real.

Hay sin embargo un elemento nuevo, de importancia por lo menos igual, que aparece apenas fugazmente, o sea, el surgimiento del comercio marítimo de altura y, por consiguiente, la formación de una nueva clase de acaudalados *mercaderes-navegantes.* Es posible que se dedicaran a esta actividad también algunos nobles e incluso ciertos reyes (¿cómo habría que interpretar si no los ocho años de viaje en Oriente que enriquecen enormemente a Menelao?); lo cierto es que se ha formado poco a poco una contraposición consciente entre el ideal de la formación "cortés" de la clase noble y el tipo plebeyo del traficante en grande, sin otras miras que la riqueza, que naturalmente es objeto de desprecio por parte de los aristócratas. Así, cuando Ulises se niega a participar en los juegos organizados en su honor por los feacios, el noble Euríalo lo zahiere con estas palabras:

> *¡Huésped! Pareces ignorar aquellos ejercicios en que se instruyen los hombres. Más que a un atleta te asemejas a patrón de marineros mercantes que, sobre su nave de carga, sólo se cuida de sus mercaderías y del lucro de sus rapiñas.*

La ofensa es grave y Ulises debe demostrar al punto hasta qué extremo es infundada replicando con fogosas palabras y lanzando un disco a distancia tan respetable que nadie se atreve a contender con él. Más adelante veremos cómo la contraposición entre *actividades desinteresadas,* como los juegos que no dan provecho, y *actividades utilitarias,* es decir, enderezadas a la ventaja práctica y material, se convierte en un rasgo característico de la mentalidad griega clásica.

En la *Odisea por* lo menos se aprecia en alto grado el trabajo productivo: Laertes, antiguo rey y padre de rey, labra personalmente el campo; Ulises ha construido con sus manos el lecho nupcial.

En este aspecto se pierde un tanto el paralelismo con el feudalismo medieval: el noble de la Edad Media no conoce otras actividades físicas que la guerra, la caza, los torneos, etc. Pero si nos tomamos el trabajo de distinguir entre lo que pudiera ser representación de las costumbres de la época, en sus aspectos generales, y ciertos ideales más bien propios del poeta Homero, no podemos por menos de llegar a la conclusión de que la vida simple, pacífica, justa y laboriosa de la modesta y peñascosa Ítaca, tan malamente perturbada por la crápula de los Pretendientes, es más un *paradigma* moral acariciado por el poeta que la pintura de una efectiva realidad. El ideal de un reino de tipo patriarcal respondía quizá a un sentimiento generalizado de reacción contra la vida ociosa y disipada de una nobleza cada vez más potente. Pero, al menos en este sentido, es innegable que la ética inspiradora de la *Odisea* no es sólo la de una "civilización cortés" (cortés se deriva de "corte" del rey o del señor) en pleno florecimiento, sino que anticipa ya en cierto modo la ética de la convivencia pacífica, laboriosa y justa de que se constituiría en heraldo el otro grande poeta

educador de Grecia, el beocio Hesíodo.

El ideal de formación del noble guerrero sigue ocupando un sitio prominente en la *Odisea,* pero menos que en la *Ilíada.* La *areté* del héroe principal no sólo es más compleja y su personalidad más rica y humana que la de los protagonistas de la *Ilíada,* sino que en verdad aparecen o se intuyen ahí valores nuevos de *vida ordenada y serena* por una parte, y por la otra de *espíritu de aventura* que ya no es esencialmente bélico, sino que aparece ligado a la *curiosidad por lo nuevo* y al *gusto por los viajes.* La sociedad ahí representada es con frecuencia refinada y siempre cortés; se puede despreciar a los comerciantes, pero nadie desprecia el bienestar. Y sobre todo hay un *sentido del derecho* mucho más evolucionado que el simplista propio de *la Ilíada,* si bien se trate aún de formas de derecho consuetudinario. Nos hemos referido ya a la mayor complejidad de la vida política, pero también habría que referirse al discurso de Telémaco ante la asamblea itacense, con sus exactas distinciones entre cuestiones que hoy llamaríamos de derecho público —la elección de un nuevo rey para la isla— y cuestiones que denominaríamos de derecho privado —su derecho al patrimonio paterno y la distinción entre éste y los bienes aportados en dote por la madre. El hecho de que estas cuestiones hayan tenido cabida en un poema significa que la generalidad de los oyentes podía comprender su sentido e interesarse en ellas.

Es significativa la educación de Telémaco, que si bien tendrá su gran *iniciación guerrera* en la batalla contra los Pretendientes al lado del padre, no parece haber sido esencialmente militar. A juzgar por los resultados, y los pocos datos que se pueden recoger directamente, Telémaco ha sido educado por sabios ancianos en el amor a la *reflexión* y la *moderación,* la *conciencia de los propios límites* y el *respeto por los demás;* tal educación se completa con los *viajes* que más que países nuevos le permiten conocer nuevos ambientes y nuevos modos de vida.

La *Odisea* termina, como es sabido, con un pacto celebrado, por intervención de Palas Atenea (diosa de la sabiduría), entre el rey Ulises y los nobles de Ítaca supervivientes. El poeta lo llama "eterno acuerdo". Pero no es más que la transfiguración poética de una esperanza de la que con seguridad participaban los oyentes, en una época en que sin duda las discordias entre monarcas y nobles habían alcanzado proporciones preocupantes; otros caminos muy diversos y mucho más fecundos para el desarrollo de la civilización debía recorrer la historia de la "polis" griega, que no el de una armoniosa convivencia entre monarquía y aristocracia.

III. LA EDUCACIÓN DEL CIUDADANO GRIEGO

7. LA “POLIS” O CIUDAD-ESTADO

Hemos visto cómo, incluso en el mismo mundo homérico, la creciente potencia de los nobles limitó progresivamente el poder monárquico. El hecho histórico es que, si bien en forma diversa para cada lugar, muy pronto el gobierno de la multitud de pequeños estados griegos acabó por quedar en manos de magistraturas colegiadas, formadas exclusivamente por los aristócratas. En ciertos casos la dignidad real sobrevivió *si* bien reducida a un puro nombre o transformada y sometida a la autoridad aristocrática. En Atenas, uno de los *arcontes,* cuyas funciones eran más religiosas que políticas, se denominaba “arconte rey” (también en la Roma republicana sobrevive un resto de la institución monárquica en un cargo religioso, el “rex sacrificulus”). En Esparta, donde el poder político está sólidamente depositado en manos de la magistratura de los *éforos,* hay dos reyes con funciones de comandantes militares, aunque en realidad están sometidos estrechamente a los éforos incluso durante las campañas bélicas.

Pero en general la evolución de las polis griegas no se detiene en la fase del predominio aristocrático, y continúa evolucionando, si bien a fuerza de complicadas convulsiones (de las que a menudo se aprovechan ciertos individuos para arrogarse un poder excesivo: los *tiranos), hacia* formas de organización *democrática* del estado.

No es fácil explicar por qué esta evolución se cumplió por primera vez en Grecia y no en otro lugar (por ejemplo, en Fenicia). Se sabe que en su determinación participó prominentemente una clase *plutocrática* constituida merced al tráfico marítimo y para la cual la forma preponderante de riqueza consistía en bienes muebles (naves, mercaderías, esclavos) y no agrarios como sucedía con la aristocracia tradicional.

Acaso la misma configuración geográfica de Grecia haya favorecido el enriquecimiento de los más emprendedores con el comercio marítimo, para dedicarse al cual no era necesario en un principio disponer de grandes naves capaces de enfrentarse al mar abierto, como sucedió con los fenicios. Naturalmente, nada impedía a los aristócratas más progresistas ejercer el comercio, con lo que no sólo hubieran participado en nuevas formas de riqueza sino también en una nueva mentalidad. La clase plutocrática, independientemente del origen de cada individuo, comprobó en varias ocasiones la utilidad de apoyarse en las clases más modestas para combatir el monopolio político de la nobleza agraria tradicional; resultado de ello fue que poco a poco se reconocieron derechos políticos a todos los ciudadanos libres, sin distinción de origen o riqueza.

Sin embargo, es necesario limitar e integrar con precisión este esquema; por sí solo nos daría una visión deformada de la realidad de las *polis* griegas, incluso las más democráticas. Ante todo, hay que tener presentes los puntos que siguen:

1) El proceso de democratización de las instituciones políticas, precisamente por el hecho de que suele presentarse acompañado por una gran prosperidad económica basada en el comercio, coincide también con la afluencia hacia las *polis* más importantes de mercaderes y artesanos extranjeros que difícilmente obtienen plenos derechos de ciudadanía (en Atenas se denominaban *metecos),* pero sobre todo de una gran cantidad de esclavos. Bien presto los ciudadanos libres quedan reducidos a una minoría, con frecuencia una reducida minoría. Por consiguiente ellos mismos constituían una especie de aristocracia con respecto al conjunto de la población urbana.

2) La ciudad–estado griega no es solamente una entidad política como los estados modernos, sino también una realidad religiosa. No hay ciudad que no se gloríe de un fundador mítico de origen divino o semidivino y que no esté bajo la protección de una divinidad particular. En un principio, las leyes mismas se consideran como de inspiración divina, y sólo muy lentamente se llega a reconocer en ellas un puro producto humano. La *polis* no renegó jamás de este carácter ético-

religioso, antes bien, en el curso del proceso a que se ha hecho mención, lo modificó, es decir, llegó a concebir la *justicia* divina en forma más adecuada a las nuevas exigencias.

3) No es exacto que el único factor propicio a la afirmación de los ideales democráticos haya sido el económico ligado a la expansión comercial. En la población rural, que siguió siendo en casi todos los casos la clase productiva más importante de la economía griega (es decir, más importante que los artesanos, e incluso que los comerciantes y marineros), la clase de los pequeños propietarios y arrendatarios se oponía a los abusos de la aristocracia terrateniente. Según parece, Hesíodo, como veremos en la siguiente sección, debía su alto concepto de justicia a la desarrollada civilización de las colonias del Asia Menor, pero no hay duda de que al trazar, en *Los trabajos y los días,* su ideal de vida justa, pacífica y laboriosa se dirigía a la humilde población rural de la Beocia. Y en efecto, en ciertos casos vemos que la aportación de las clases rústicas a la formación de la nueva democracia no es en modo alguno insignificante.

4) El "individualismo", que con tanta frecuencia se considera característica griega, y que tanto parece convenir a una civilización de tipo comercial y marinero, no corresponde absolutamente en Grecia a lo que hoy entendemos con ése término. Hoy día el ciudadano particular no sólo desarrolla una actividad económica por lo común autónoma con respecto al Estado, sino que para él la religión, el recreo (cinematógrafo, teatro, etc.), los deportes, son cuestiones privadas, por lo menos en el sentido de que tienen poco que ver con el Estado. En Grecia, por el contrario, todo estaba estrechamente enlazado con la vida de la *polis:* la religión era cuestión de Estado; los espectáculos teatrales y deportivos eran organizados por el Estado; los sitios de reunión eran a menudo *gimnasios* (para adultos) públicos.; la vida familiar gozaba de poca consideración en cuanto forma de enriquecimiento de la existencia, de modo que tampoco en este aspecto se sentía atraído el ciudadano griego hacia el cultivo de una forma de existencia "privada".

A la luz de estas aclaraciones, dejará de maravillarnos un hecho que es quizás el más importante y característico en el desarrollo de la cultura griega: es decir, que ésta procede más bien por integraciones sucesivas que por cambios bruscos de dirección, y sobre todo que en su forma más madura y ligada a la afirmación de la democracia *no repudia absolutamente la ética aristocrática* (que hemos considerado en Homero) *sino que la hace en gran parte suya,* si bien enriqueciéndola y elaborándola en formas más complejas.

8. HESÍODO Y PÍNDARO

Uno de los ejemplos más interesantes de una integración de viejos motivos ético-religiosos con elementos nuevos es la poesía de Hesíodo (que floreció hacia el 700 a. C.) quien reacomoda el mundo de los dioses homéricos. Para Hesíodo, Zeus es el dios supremamente justo, que humilla a los soberbios y ensalza a los humildes y al cual se dirige para que ilumine a los jueces en su litigio con su hermano Perses, derrochador y perezoso *(Los trabajos y los días* son una serie de consejos del poeta a Perses). Antes bien, exhorta a su hermano a reconciliarse con él sin proceso, pues al lado de la tradicional diosa Discordia *(Eris* maligna) que engendra la injusticia y la contienda, hay —según Hesíodo— una "Eris benigna" que no promueve la lucha sino la emulación en el trabajo; que es la única forma positiva de contienda o competencia, el camino que con fatiga y sudor conduce al hombre hacia el bienestar.

Y el poema prosigue con una serie de consejos morales y prácticos referidos no a la heroica lucha guerrera, sino a la humilde fatiga y el esfuerzo cotidiano del campesino, el pastor e incluso el navegante. La variedad de actividades no debe sorprendernos: Hesíodo, que declara haber sido pastor antes que rapsoda, se dice hijo de un mercader originario de la Eolia, en eI Asia Menor, que más tarde se transfirió a Ascra, en Beocia.

El profundo sentido de la justicia y el derecho que anima la obra entera de Hesíodo reflejaba quizás el mundo, más progresista, de las colonias asiáticas donde estaba ya librándose en toda su plenitud la lucha por la *isonomía,* es decir, la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley. A ello se

debe el lugar prominente que en su obra principal, la *Teogonía,* confiere a la trinidad de las *Horai* u Horas, *Diké (justicia* o derecho), *Eunomia* (legalidad o buen orden) y *Eirene* (paz).

La *Teogonía* es un grandioso intento no sólo de dar orden lógico y genealógico al conjunto de las divinidades tradicionales, sino de representar con mitos poéticos el origen mismo del universo. Del *Caos* original surgieron primero *Erebo* (las profundidades de la Tierra) y la *Noche,* después el Éter y el *Día,* y luego *Urano* (el Cielo) y el *Mar.* De Urano nacieron los *Titanes,* uno de los cuales, *Cronos,* mutiló y depuso a su padre; a su vez, fue derrocado por su hijo *Zeus* o Júpiter quien venció a los Titanes e impuso en el mundo el orden y la justicia. A todas estas generaciones preside una fuerza primigenia, la más antigua: *Eros* o el Amor.

Pero la visión general de Hesíodo es en el fondo amarga y pesimista. En efecto, a esta evolución sigue, después de aparecidos los hombres, un proceso de involución o decadencia, sintetizado en el mito de las cinco edades del mundo: edad del oro, de la plata, del cobre, de los héroes y del hierro, que es la actual y peor. Adviértase cómo en el proceso de progresiva decadencia se inserta, de modo un tanto singular, la edad de los héroes, es decir el paréntesis del *epos* cantado por los rapsodas que él, rapsoda popular, no puede renegar, y que antes bien le sirve como contraste para subrayar la desolación de la desdichada edad férrea que le siguió inmediatamente. Hesíodo no sueña tampoco predestinados y fáciles retornos al feliz origen; en el grandioso orden cósmico imaginado por él, la obra humilde del hombre, que es contienda y dolor, podrá no hallarse destinada a un éxito evidente, pero no por ello deja de tener una gran dignidad.

En la misma medida en que Hesíodo puede considerarse, en cierto modo, un típico poeta *democrático,* su conterráneo —bastante posterior— Píndaro, se nos muestra como un poeta típicamente *aristocrático.* Este último (nativo de Tebas, en Beocia, floreció en la segunda mitad del siglo V a. C.) canta en sus célebres *Epinicios* (himnos "después de la victoria") la gloria de los vencedores en los juegos panhelénicos, o sea aquellos concursos atléticos que representaban uno de los más importantes elementos de unión entre los griegos. A más de los Juegos Olímpicos, considerados a tal punto importantes que servían como punto de referencia para el cómputo de los años, eran famosos también los Délficos, los Ístmicos y los Nemeos.

Ya en Homero (véase § 6) encontramos asociados el valor atlético y la práctica desinteresada de los deportes a la "areté" aristocrática; en la época de Píndaro, la misma de las guerras contra los persas, el atletismo es todavía casi un monopolio de la aristocracia (por razones de tradición y económicas), mientras que han dejado de serlo la guerra y la política. Por consiguiente, el poeta considera las victorias deportivas como la mejor de las ocasiones para exaltar con religiosa solemnidad la "virtud" del atleta en cuanto reafirmación de una antigua nobleza de estirpe, que se remonta a un mítico origen divino.

La "areté" aristocrática podrá permanecer latente durante una o dos generaciones, pero al final se revela siempre: "el que es de buena cepa nunca se desmiente", tal parece ser el núcleo del pensamiento conservador de este poeta, quien, sin embargo, le inyecta tanto entusiasmo y lo reviste de tantos esplendores y ecos míticos y épicos ("vuelos pindáricos"), que lo convierten en fuente de inspiración de excelsa poesía.

¿Qué decir de las pretenciones de las nuevas clases sociales (que llamaremos "burguesas") que querrían apropiarse los valores de la vieja aristocracia, es decir, "aprender" la virtud? ¿Acaso la virtud se puede enseñar? He aquí la respuesta de Píndaro:

La gloria sólo tiene su pleno valor (areté, "virtud")
cuando es innata. Quien sólo posee
lo que ha aprendido, es hombre oscuro e indeciso,
jamás avanza con pie certero.
Sólo cata
con inmaturo espíritu
mil cosas altas.

Como poeta, no tuvo Píndaro ni imitadores ni secuaces, entre otras razones porque la importancia de los juegos panhelénicos declinó rápidamente hasta que acabaron por ser dominio de atletas profesionales provenientes de las regiones más incultas de Grecia. Pero el problema que Píndaro formula (si es posible enseñar la virtud) será vuelto a plantear por Sócrates y la respuesta que apunta en Píndaro encontrará una grandiosa sistematización racional en la *República de* Platón.

9. ESPARTA Y SU EDUCACIÓN

Entre Hesíodo y Píndaro se interpone, como hemos indicado, un periodo de intenso desarrollo político y económico de las *polis.* En Hesíodo se percibe ya el eco del progreso alcanzado por las ciudades marineras del Asia Menor, sobre todo en Jonia; Píndaro es la voz más elocuente de la reacción aristocrática contra la afirmación de nuevas tendencias incluso en la misma madre patria.

Pero el mundo aristocrático había muerto, al menos en sus formas tradicionales de absoluto monopolio político; para sobrevivir tendrá que renovarse abrazando un ideal de civismo superior, como en Atenas (de la que nos ocuparemos más adelante), o entregándose a una especie de exacerbado racismo militarista, como en Esparta.

En general, se considera a Esparta como el prototipo de la ciudad de régimen aristocrático, lo que sólo es verdad en parte. En Esparta las diferencias entre los ciudadanos eran menos notables que en otros lugares, pero los ciudadanos, es decir, los hombres libres que gozaban de derechos políticos *(espartiates)* eran tan pocos, por contraste con los vasallos que disfrutaban de algunas libertades civiles *(periecos)* o estaban de plano reducidos a la condición de esclavos o siervos de la gleba *(ilotas),* que prácticamente constitulan una restringida aristocracia guerrera, que invocaba el derecho del linaje como justificación de sus despóticos privilegios, en cuanto se consideraban descendientes de los conquistadores dorios.

No parece que hasta el siglo VIII a. C. el desarrollo de Esparta haya sido muy diverso del de las otras ciudades griegas, entre las cuales era con mucho la más espléndida y rica y a la cual acudían poetas y artistas de todas partes. Pero, una vez que hubo extendido su dominio en el Peloponeso, prefirió mantenerlo con el ejercicio de un rígido y brutal militarismo, más bien que compartir sus ventajas con las clases productoras.

Los espartanos desdeñaban toda ocupación que no fuese el manejo de las armas, la caza y el deporte; a ellos estaba reservada la vida política, por la cual demostraban, sin embargo, escaso entusiasmo. Rehuían las discusiones, evitaban los discursos largos (laconismo) y en la práctica eran la restringida magistratura de los éforos y la pequeña asamblea de ancianos (30 miembros provenientes de las familias más antiguas) las que dirigían todos los asuntos del estado.

El ciudadano espartano era soldado antes que ciudadano: hasta la edad de veinte años se adiestraba en la vida militar; hasta los treinta prestaba servicio ininterrumpidamente; hasta los sesenta permanecía en la reserva, volviendo con frecuencia a las armas, o sea, cada vez que la patria en guerra lo necesitaba. Por consiguiente, educar aquel ciudadano-soldado era una de las tareas más importantes del estado.

En la Grecia arcaica se consideraba en general que los padres tenían el derecho de exponer a la intemperie (prácticamente a la muerte) los hijos deformes o considerados indeseables, pero en Esparta incluso este derecho era ejercido por consejos de ancianos y no por los individuos. Cuanto a la efectiva exposición de los recién nacidos en el Taigeto, parece que se practicaba raramente (y en tal caso podía suceder que fueran recogidos por ilotas compasivos), no obstante lo cual es bastante significativa esta preocupación de excluir desde un principio del grupo de los ciudadanos a todos aquellos individuos poco dotados para la guerra.

El niño vivía con la familia hasta la edad de siete años; posteriormente, hasta los veinte, se instruía y educaba en instituciones públicas dirigidas por un magistrado especial, el *pedónomo.* Ahí, los muchachos hacían vida en común, divididos en grandes grupos *(agele)* de acuerdo con la edad. Los grupos se dividían a su vez en escuadras, al mando de los niños o muchachos que más se

distinguían; las *agele* a su vez estaban capitaneadas por *irenos-jefes,* es decir, jóvenes de veinte años escogidos entre los mejores (se llamaba en general *irenos* a los jóvenes de 16 a 20 años).

Es evidente hasta qué punto este sistema estimulaba la emulación en todos los niveles. Estaba sabiamente graduado: hasta los doce años la actividad era sobre todo jubilosa (parece que los niños podían pasar parte de su tiempo con la familia); pero a partir de esa edad se les imponía una existencia de cuartel cada vez más estricta, que para los *irenos* asumía ya un carácter francamente pre-militar.

La organización de todo ello estaba a cargo de adultos, y seguramente había maestros especializados en ciertas materias o actividades, como la música, el canto coral y la danza colectiva.

Naturalmente, la educación física y el adiestramiento militar ocupaban un lugar prominentísimo, y sobre todo se tenía cuidado de habituar a los jóvenes no sólo a dormir en incómodas yacijas, a comer frugalmente y a resistir el frío y el calor, sino incluso a soportar graves penalidades y feroces palizas sin inmutarse. Por el contrario, parece que en la educación espartana ocupaban un lugar muy secundario la cultura literaria e incluso el alfabeto.

Comentario aparte merece la educación moral, por un lado admirable, por el otro repugnante. Desde pequeño el varoncito se acostumbraba a sentirse miembro de la comunidad y a enfocar toda su ambición en el momento en que habría de combatir por ella. Se le inculcaba el más profundo respeto por las leyes patrias, por los magistrados y por los ancianos. Pero también se le cultivaba, con la máxima eficacia, el desprecio por los extranjeros y sobre todo el odio por las clases inferiores.

Este odio se infundía con sistemas que hoy llamaríamos "activos": se alentaba a los niños a desenvolver actividades de pequeña guerrilla de terrorismo y espionaje contra los ilotas *(criptia);* se les consentía incluso el robo, a condición de que lo hicieran con destreza y, probablemente, de que respetaran los haberes de los ciudadanos libres (esta actividad debe haberse tenido en mucho porque servía para completar la escasa alimentación); también en las muchachas, educadas con sistemas análogos, se procuraba cancelar todo rastro de sensibilidad afectiva para convertirlas exclusivamente en madres robustas, prontas a preferir el bien de la patria por encima de los mismos hijos ("madres espartanas" capaces de entregar el escudo al hijo diciéndole: "Vuelve con esto o sobre esto").

En resumen, la educación espartana, tal cual nos ha llegado y ha sido admirada desde la antigüedad, incluso por altos ingenios, es una típica *educación de Estado totalitario,* en el cual, como dice Plutarco, los ciudadanos se acostumbran "a no desear e incluso a no saber vivir solos, a estar siempre unidos, como las abejas, por el bien común en torno a los jefes", con la diferencia, diríamos, que las abejas viven de su trabajo mientras los espartanos vivían del ajeno y de sus continuas guerras y correrías.

Pero quizá Plutarco exagera; el sistema no parece haber tenido la eficacia que le atribuye. Desde el momento en que los espartanos adoptaron esta educación de cuartel obtuvieron pocos éxitos, si se exceptúa la victoria sobre Atenas que, sin embargo, los dejó extenuados de fuerzas y expuestos, de ahí a poco, a la tremenda humillación que fue la irreparable derrota a manos de los tebanos. Por otra parte, no fueron en modo alguno insensibles al lujo y a la corrupción; las famosas "mujeres espartanas", que se jactaban de no haber visto nunca el humo de un vivac enemigo, la primera vez que lo vieron, poseídas del pánico, se comportaron peor que las mujeres de cualquier otra ciudad.

Sin embargo, el sistema espartano siguió funcionando en el vacío, más rígido y feroz que nunca, incluso cuando Esparta estaba ya sometida a Roma y aquél ya no era más que una atracción turística. En efecto, los extranjeros acudían de todas partes para presenciar, sentados en tribunas semicirculares hechas ex-profeso, las feroces flagelaciones de los muchachos espartanos ante el templo de Artemisia Ortia. Aquella prueba de resistencia al dolor, llevada en ocasiones a extremos letales, ya no servía sino para provocar "sensaciones" en la muchedumbre de espectadores, como los espectáculos del circo.

10. LA EDUCACIÓN ATENIENSE

La educación espartana, aunque tuvo muchos admiradores entre literatos y filósofos, no pasó de ser un fenómeno casi aislado en el mundo griego. Mucho más representativa de los caracteres sobresalientes del espíritu griego es la educación ateniense, sobre todo por su plástica virtud de saber renovarse y evolucionar, que tanto contrasta con la estaticidad conservadora de que se complacía Esparta.

En el siglo VII a. C., cuando Esparta era ya espléndida y potente, Atenas era una pequeña ciudad de economía rural y régimen aristocrático; pero sus contactos con las prósperas y dinámicas colonias jónicas de Asia Menor aceleraron la evolución del gusto y las ideas. Mientras la aristocracia asimilaba los refinados modos de vida de la Jonia, entre los comerciantes, los artesanos y sobre todo los campesinos debe haber encontrado eco, si bien débilmente, la idea de la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley *(isonomía)* que se había afirmado ya sustancialmente en las colonias orientales influyendo, como hemos visto, en la poesía de Hesíodo.

Solón encarna apropiadamente, al principio del siglo VI, el espíritu de armonía y equilibrio que sería la grandeza de Atenas. Nobilísimo por nacimiento, supo elevarse por encima de los intereses de clase, mejoró un tanto la suerte de los trabajadores rurales, supo responder a las exigencias de las nuevas actividades comerciales y trató de realizar una síntesis armoniosa de lo viejo y lo nuevo con su obra de legislador. Sólo de ese modo, explica en una elegía (pues también fue poeta, y grande), la ciudad podría evolucionar con arreglo a la justicia y el derecho sin caer en manos de un tirano apoyado por el descontento popular.

En realidad, el tirano sobrevino de todas maneras (Pisístrato); pero inmediatamente después la evolución democrática tomó con Clístenes un ritmo más acelerado. En el periodo de las guerras persas Atenas era ya, al mismo tiempo, la más democrática y más potente y rica ciudad de Grecia, la cabeza de aquella confederación de Delfos cuya potencia era marítima.

Por lo demás, la aristocracia ateniense no desapareció, así como tampoco desapareció la religiosidad tradicional, no obstante sus bases esenciales rurales: en Atenas, la armonización y la síntesis de elementos antagónicos fue más regla que excepción. Conviene subrayar el hecho de que la estructura misma de la *polis* favorecía la continuidad entre educación aristocrática y educación democrática; en sus tiempos de máximo esplendor la población de Atenas se componía por lo menos en sus tres cuartas partes de esclavos, de donde se derivaba la tendencia de *todos* los ciudadanos libres a asimilar los aspectos principales de la educación aristocrática. Por ejemplo, todavía en el siglo VI, la educación físico-deportiva estaba reservada a los nobles, que la recibían sobre todo en la familia; pero ya al principio del siglo V vemos los muchachos que acudían a las clases de gimnasia en la *palestra* privada del *pedotriba;* a fines de ese mismo siglo todas las clases sociales frecuentaban habitualmente los *gimnasios públicos.*

De esta forma se difunde poco a poco entre todos los estratos de la población la educación musical impartida por el *citarista;* en efecto, *gimnasia* y *música* constituyen lo que Platón llama la "antigua educación", o sea la educación tradicional de su ciudad. Como hemos visto, también en Esparta música y gimnasia eran la base de la educación, pero una y otra se entendían como materias auxiliares en la formación del guerrero y a ellas se agregaba muy temprano el adiestramiento militar propiamente dicho.

En Atenas, donde también se cultivó, si bien en forma diversa, el ideal del ciudadano-soldado, la preparación militar propiamente tal no aparece como obligatoria sino muy tardíamente, durante la guerra del Peloponeso o después de ella, mediante la institución de la *efebía,* una especie de servicio premilitar que se prestaba de los 18 a los 20 años de edad del sujeto. Pero en la época de la mayor grandeza ática, el joven recibía preparación gimnástica tendiente a desarrollar exclusivamente la fuerza y armonía de cuerpo y espíritu, sin preocupaciones específicas de adiestramiento militar.

La *música,* término que indicaba en general las artes de las musas y que por consiguiente abarcaba también la cultura poético-literaria aprendida oralmente (la poesía griega se cantaba o por lo menos se acompañaba con un instrumento musical) era mucho más variada y rica en Atenas que

en Esparta porque no estaba restringida a tareas exclusivamente patrióticas y guerreras.

Junto al *pedotriba* y al *citarista* apareció pronto el *gramático* que enseñaba a leer y escribir y quizás también a hacer cuentas. A este último no tardó en aplicársele el nombre de *didáscalo,* es decir, maestro por antonomasia; por lo demás, es de advertir que también "pedotriba" significaba etimológicamente maestro o guía del niño, sólo que en el siglo VI el maestro por excelencia lo era el de gimnasia, mientras que en el siglo IV lo es quien enseña a escribir.

Pedotriba, citarista y gramáticb eran maestros privados que daban una enseñanza colectiva. Verdad es que existen también los *pedagogos,* pero se trata de simples esclavos que tenían como tarea acompañar a los muchachos a la *palestra* o *didaskáleia* donde se verificaba la enseñanza colectiva, y vigilar su comportamiento, cuidar su vestuario, etc. Por tanto, si bien colaboraban a la educación moral lo hacían escasamente a la educación intelectual.

Como se ve, la educación ateniense era esencialmente privada, aunque el Estado vigilaba su eficacia. Según parece, desde muy antiguo había leyes por las que los padres tenían la obligación de hacer que se instruyera a sus hijos en música y gimnasia, y por otra ley más reciente, atribuida a Solón, exigía que todos los muchachos aprendieran el alfabeto y la natación.

Además el Estado proporcionaba los gimnasios (al cuidado de un *magistrado* llamado *gimnasiarca)* donde adultos y jóvenes se reunían para ejercitar el cuerpo y que constituían también lugares de reunión y ejercicio intelectual. Más tarde fue también estatal, naturalmente, la institución de la *efebía.*

Sin embargo, el cuadro que hemos trazado aquí sería insuficiente para exponer en pleno la formación del ciudadano ateniense en la época de Pericles, si junto a los factores institucionales de la educación no se considerasen también otros, indirectos pero sumamente eficaces, como las ceremonias religiosas, los espectáculos teatrales y deportivos y, sobre todo, la asistencia *a* las asambleas públicas y los tribunales, espléndidas escuelas de democracia en acción.

Pero incluso así, el cuadro de la educación ateniense no deja sitio a la educación profesional. En la práctica, ésta se impartía mediante el aprendizaje de taller, pero el trabajo manual gozaba de escasa consideración, pues el ideal educativo era "liberal" y nada profesional. En este sentido, la democracia ateniense abrazó el concepto aristocrático de la *holgura,* es decir, el tiempo de que se puede disponer con toda libertad para cultivarse desinteresadamente (en griego, *scholé,* de donde se deriva la palabra escuela), impartiéndole sin embargo una orientación nueva, y no primordialmente deportiva y guerrera, sino política. Para ocuparse de la política había que gozar de holgura (si bien en la época de Pericles muchos cargos se remuneraban). Aristóteles llegará a deplorar que los trabajadores manuales sean ciudadanos libres, no teniendo la posibilidad de dedicarse a la búsqueda de la verdad que es necesaria para obrar con justicia.

La educación ática no se extendía a las muchachas y a las mujeres, que vivían prácticamente confinadas en el *gineceo* (parte de la casa que les estaba reservada). En Jonia se desarrollaron excepcionalmente formas de educación femenina, de refinado carácter literario, como en Lesbos, donde parece que la poetisa Safo cuidaba de la educación de un grupo de jovencitas. Pero para poder hablar de educación femenina organizada hay que esperar el periodo helenístico.

IV. EL SURGIMIENTO DE LA REFLEXIÓN FILOSÓFICA Y SUS PRIMERAS APLICACIONES A LA EDUCACIÓN

11. LA ESCUELA DE MILETO

Una parte considerable de la cultura griega se desarrolló inicialmente no en la madre patria sino en las colonias. Si esto es verdad, en alto grado, por lo que toca a la poesía, lo es aún más con referencia a los aspectos científicos y filosóficos de la cultura griega más temprana: geometría, aritmética, medicina, geografía, historia y aquella indagación más general sobre la realidad en conjunto que más tarde se denominaría "filosofía". El hecho no debe maravillarnos; en las colonias es más rápido el desarrollo hacia formas democráticas, más íntimos los contactos con la civilización del Cercano Oriente, más abierta y crítica la mentalidad media de la población habituada como estaba, por experiencia propia o por noticias que circulaban gracias al comercio y los viajes, a una gran variedad de usos y creencias.

En la *Teogonía* de Hesíodo se planteaba ya el problema del origen de la realidad, pero la solución apuntada era de carácter mítico-religioso, no científico (cf. § 8).

Por el contrario, en la floreciente Mileto, principal colonia jónica del Asia Menor, la especulación en torno al origen del mundo tomó otra dirección. Se empezó a investigar la posible sustancia fundamental y primigenia de la realidad, aquella de la que derivan todas las demás por *proceso espontáneo,* sin intervenciones, ni siquiera sucesivas, de seres sobrenaturales, sino de acuerdo con un cierto orden, una necesidad, una *ley* puramente naturales. Por tanto, esa sustancia primitiva debía contener en sí misma una especie de principio vital, pues de otro modo no hubiera podido originarse de ella la realidad animada, es decir, ella misma debía ser "materia animada", de donde se deriva el nombre de *hilozoístas* impuesto a los pensadores orientados en este sentido *(hylé* = materia, *zoé* = vida).

El primero es Tales (florecido a principios del siglo VI a. C.), quien identificó la materia primordial con el *agua* (de la cual se forman muchas otras sustancias, tanto aeriformes como sólidas, sin la cual no existe la vida, que parece ser la más abundante en la naturaleza, que circunda y quizás sostiene las tierras emergidas, etc.).

Según la tradición más digna de crédito, Tales fue hombre práctico y hábil (la anécdota según la cual una mujer lo befa porque absorto en la contemplación de las estrellas cae en un pozo, parece pertenecer al muy posterior bagaje de historietas polémicas inventadas contra los filósofos dedicados a la especulación pura). Consejero de sus conciudadanos y de reyes extranjeros, constructor de fortificaciones, promotor de lucrativas especulaciones comerciales, parece que era capaz de organizar y explotar con fines prácticos incluso las nociones astronómicas y geométricas aprendidas, según se afirma, de los caldeos y los egipcios. Se le atribuye la previsión de un eclipse de sol, la medición de la altura de las pirámides por medio de la sombra así como también de la distancia que separaba una nave del puerto.

No se debe a él el teorema geométrico que lleva su nombre, pero es posible que en aquellos cálculos prácticos aprovechara ya la idea de los triángulos semejantes y las proporciones. Se trata pues de una "practicidad" seguramente diversa del empirismo puro de la geometría egipcia y mesopotámica; es lícito imaginar que lo que interesaba a Tales e impresionaba a sus contemporáneos no era tanto la utilidad del resultado como la elegancia y la generalidad del método empleado.

En una palabra, hay en Tales un entusiasmo radical por la libre potencia del pensamiento, por su capacidad de levantar osados vuelos a partir de unos cuantos datos observados o comprobados. Y

vuelo atrevido y un si es no es fantástico era sin duda alguna su hipótesis de que el agua era el principio de todas las cosas. Por lo demás, se ha visto que la hipótesis no carecía de ciertas efectivas justificaciones.

Por otra parte, no debe considerarse como demasiado ingenua la identificación del fundamento de la realidad con un elemento existente. Hoy día, algunas teorías cosmológicas hablan del *hidrógeno* como del elemento fundamental del universo, apoyándose, es verdad, en la física moderna que trabaja sujeta a la observación y la experimentación más rigurosa, pero lanzándose, no obstante, a osadías más allá de lo demostrado y comprobado para responder con el mismo espíritu *naturalista* —si bien expresado en otra forma— a la misma pregunta que Tales fue el primero en formular.

Anaximandro, también de Mileto y casi contemporáneo de Tales, a diferencia de éste que no dejó nada escrito, compuso una obra en prosa titulada *Sobre la naturaleza* de la que nos han llegado algunos fragmentos. Fue el primero en servirse de la palabra "principio" *(arché)* para indicar la sustancia única de la que todo surge y que para él no es ninguna materia en particular, como lo era para Tales y más adelante lo sería para Anaxímenes, sino lo *infinito* o *ilimitado (ápeiron)* que "todo abraza y todo lo gobierna".

El infinito de Anaximandro tiene cierto parentesco con el *caos* de los mitos, con la diferencia de que no es una mescolanza de elementos sino una sustancia única e indeterminada, de la cual nacen todas las cosas por determinación o separación de los contrarios, y a donde retornan para disolverse una vez cumplido su ciclo vital incluso los mismos mundos, que son innumerables en el tiempo y en el espacio. Hemos dicho "ciclo vital" al hablar de cosas y de mundos, pero no lo hemos hecho por casualidad; parece que en Anaximandro existe ya la concepción —que aparecerá más explícita en Anaxímenes— del mundo y los astros como grandes seres vivientes. Y la vida misma es un ciclo continuo, una continua evolución, por lo que incluso las especies vivientes propiamente dichas derivan las unas de las otras; por ejemplo, los hombres proceden de animales marinos.

Sin embargo, el *naturalismo evolucionista* de Anaximandro está penetrado de una profunda inspiración moral ligada al concepto jónico de la justicia y la *isonomía.* El universo es un *cosmos,* una armonía, como es también un *cosmos* la polis, y está regido por análogas leyes de justicia necesaria e inflexible (las cosas se disuelven en el *ápeiron* porque "deben pagar unas a otras el castigo y pena de acuerdo con la sentencia del tiempo").

Esta visión de *legalidad universal* nos muestra cómo la idea de *ley natural* se formó sobre el modelo de la *ley moral y jurídica* y no al contrario: el hombre interpreta el mundo tomándose como modelo a sí mismo. Como los niños y los primitivos en su ingenuo animismo, así los hilozoístas, si bien en un nivel más elevado y complejo, tomando como modelo (por lo menos Anaximandro) la *polis,* armoniosa atemperación de ley y libertad.

En Anaxímenes (florecido hacia mediados del siglo VI a. C.) se afirma más explícitamente la correspondencia entre el hombre y el mundo, "así como nuestra alma, que es aire, nos sostiene, así el soplo y el aire circundan el mundo entero" (de este modo se asoman a la especulación griega los conceptos de *microcosmos* y *macrocosmos,* que llegarían a asumir tanta importancia). Según Anaxímenes, del aire *se* forman los otros elementos y todas las cosas concretas a través del doble proceso de la *rarefacción* y la *condensación: el aire* enrareciéndose se convierte en fuego; condensándose, en agua y tierra.

12. HERÁCLITO Y LA CRÍTICA AL ENCICLOPEDISMO

Evidentemente, los milesios de que hemos hablado hasta ahora no son *filósofos* en el sentido actual de la palabra; gran parte de los problemas que se planteaban ya no se consideran filosóficos sino científicos. En efecto, tenían un profundo interés por todos los conocimientos de su tiempo, sobre los cuales se basaban para efectuar sus audaces síntesis. Por ejemplo, Anaximandro se ocupó también de geografía y trató de dibujar la primera representación (plana) de las tierras entonces

conocidas, sobre una plancha de bronce.

Este enciclopedismo fue más estimulado que obstaculizado por los primero tímidos principios de especialización. Hecateo, también de Mileto, y poco posterior a Anaximandro, escribió tres libros de *Geografía* y cuatro de *Genealogías* (forma primitiva de historia) que abundan en noticias serias y fantásticas, no obstante declarar él (en uno de los escasos fragmentos que han sobrevivido) sus propias intenciones críticas. Obras de este género favorecían el gusto enciclopédico que se difundía por entonces entre los activos y curiosos jonios del Asia Menor.

Contra esta tendencia reacciona Heráclito de Éfeso (florecido a fines del siglo VI a. C.), quien considera con aristocrático desprecio a los indagadores de la naturaleza, quienes no saben que "sólo hay un conocimiento: conocer la Mente que todo lo gobierna penetrando en todo". Esta Mente o Razón *(logos)* es universal pero la captamos sobre todo en nosotros mismos ("Me he investigado a mí mismo", declara Heráclito), no en las apariencias sensibles, porque "la armonía oculta es mejor que la aparente", y quienes se detienen en las apariencias "no entienden aun habiendo oído, semejan a los insensatos; a ellos se aplica el refrán: presentes, están ausentes".

El verdadero principio de la realidad, que Heráclito en polémica con el naturalismo del momento llama "Dios" es precisamente esta *armonía oculta,* la armonía de los contrarios de que está constituido el mundo: "Dios es el día y la noche, el verano y el invierno, la guerra y la paz, la saciedad y el hambre". Esta armonía "por tensiones opuestas, como el arco y la lira" se realiza y se rompe continuamente porque no hay nada, ni puede haberlo, que sea firme e inmóvil: "todo fluye", "no es posible bañarse dos veces en el mismo río, ni tocar dos veces una sustancia mortal en el mismo estado".

El elemento que mejor representa este perenne fluir y trasmutarse es, naturalmente, el *Fuego:* "El fuego se cambia en todas las cosas y todas en fuego, como el oro por mercancías y las mercancías por oro". Pero el fuego no es en Heráclito sólo un símbolo, sino un verdadero elemento del cual todo surge y al cual todo vuelve: "el mundo no lo hizo ninguno de los dioses ni ninguno de los hombres, sino que siempre fue, es y será fuego eternamente vivo que mesuradamente se enciende y se apaga".

Pero el fuego de Heráclito no es un simple elemento físico, sino un elemento divino, purificador. Parecería que Heráclito pensaba ya (como más tarde lo harían los estoicos inspirándose en él) que el universo estaba destinado a disolverse en el fuego (conflagración universal), el cual cuando sobrevenga "juzgará y condenará todas las cosas".

Son evidentes ciertas afinidades con Anaximandro en este concepto de una ley universal de justicia y expiación, pero la inspiración y el tono religioso de sus fragmentos y la insistencia en la interioridad y en el *alma,* cuyos límites "no se hallarán jamás, así de profunda es su razón", y a la cual declara inmortal y destinada a una existencia ulterior, hacen pensar en una cierta conexión entre Heráclito y la religión de los misterios (cf. § 13).

La grandiosa, compleja y a menudo oscura concepción que Heráclito (llamado precisamente "el oscuro") tenía de la realidad, si en el plano cognoscitivo representaba un repudio del naturalismo milesio, en el plano político representaba una reacción contra las tendencias igualitarias entonces muy difundidas en la Jonia, como lo demuestra el siguiente fragmento: "La guerra es el padre de todas las cosas y de todas es rey; a unos los destinó a ser dioses, a otros hombres; a unos los hizo libres a otros esclavos".

13. LA FILOSOFÍA COMO INICIACIÓN: LOS PITAGÓRICOS

Samos, isla de la Jonia no distante de Mileto y Éfeso, fue el lugar de origen de una singular figura de profeta-mago, Pitágoras, de quien poco se sabe, excepto que, habiéndose trasladado a Italia, fundó en Crotona una especie de escuela-secta de carácter al mismo tiempo sapiencial, religioso y político, que se extendió con rapidez por otras ciudades de la Magna Grecia donde en muchos casos asumió el poder político.

Esto aconteció en los últimos decenios del siglo VI a. C.; en el curso del siglo V los pitagóricos fueron desposeídos del poder, y con frecuencia proscritos como consecuencia de la reacción democrática que se extendió también a la Magna Grecia. Por lo demás, esta circunstancia contribuyó a difundir su doctrina, mantenida hasta entonces secreta, que se revelaba únicamente a los "iniciados" de la secta y exigía la vida en común (incluso, al parecer, la comunidad de bienes) y la observancia de un cierto número de reglas higiénicas y ascéticas que estaba prohibido modificar. Después de muerto, Pitágoras fue considerado por los adeptos de la secta como una especie de santo, y su doctrina se trasmitía oralmente a los iniciados con el más absoluto respeto: "Lo ha dicho él" *(Ipse dixit),* se consideraba como el argumento decisivo en favor de una tesis.

Si la de Mileto no fue una "escuela" en el sentido que hoy tiene en general el vocablo, puesto que sólo se trata de una orientación del pensar común a varios pensadores en recíproco contacto, la de Pitágoras fue, más que una escuela, una asociación de iniciados; bajo este aspecto hace pensar en las sectas mistagógicas que en esa misma época se difundían en Grecia, tanto más que compartía con éstas la única creencia que se puede atribuir con seguridad a Pitágoras en persona, la *metempsicosis* o transmigración de las almas.

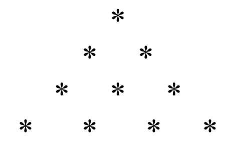
Junto a las religiones públicas y oficiales, existían en Grecia cultos más o menos secretos denominados "misterios". Algunos, como los de Eleusis en el Ática, eran casi oficiales (dependían del arconte rey de Atenas), otros, sobre todo la doctrina órfica, no estaban ligados a ningún lugar determinado y constituían una verdadera religión sustancialmente diversa de la oficial. En efecto, mientras que ésta parecía preocuparse sobre todo por la salvación de la *polis,* la preocupación central del orfismo era el destino del alma individual, considerada inmortal y susceptible de reencarnar en muchas existencias de hombres y animales, y de sufrir penas o vivir en bienaventuranza en lugares ultraterrenos.

Como en los otros misterios, había en el orfismo ritos especiales de iniciación y otras ceremonias cuyo objeto era hacer que los iniciados se identificasen con Dionisos o Baco, es decir, a realizar en sí mismos el principio bueno, dado que, según las creencias teogónicas de los órficos el género humano había surgido de las cenizas de los Titanes fulminados por Zeus por haber devorado a Dionisos: a eso se debe que contengan en sí tanto el principio del mal y la violencia como el principio del bien. A este mismo mito responde la concepción órfica del cuerpo como "prisión" y "tumba" del alma.

Al parecer, los misterios tenían un antiquísimo origen rural y por consiguiente eran anteriores a la religión olímpica, de carácter guerrero y aristocrático; al refinarse, los primeros sustrajeron a la segunda ciertos elementos útiles, penetraron, particularmente con el orfismo, en todas las clases sociales, y llegaron —siempre con el orfismo— a desarrollar el concepto de la *interioridad, es* decir, que las solas prácticas externas de iniciación no son suficientes y que para identificarse con el dios se requiere una auténtica conversión interna.

Para los pitagóricos —sea o no verdad la tradición que atribuye a Pitágoras la invención del término "filosofía"— la purificación se consigue a través del *culto del saber,* de un saber que, por obra del filósofo, perfeccionada por sus sucesores inmediatos, tenía como objeto a más de la creencia en la metempsicosis antes referida, los *números,* considerados como raíz y esencia de toda la realidad.

Naturalmente, los pitagóricos deben haber tomado muchas ideas y nociones matemáticas de los egipcios y los pueblos orientales; pero las desarrollaron en otro sentido, a manera de llave para conocer íntimamente la realidad. Para ellos, el número es una realidad viva que nace de la fundamental oposición de los pares y los nones, y se puede representar gráficamente como conjuntos de puntos dispuestos regularmente. Con algunos se pueden formar cuadrados (con el 4, el 9, el 16, etc.), con otros sólo rectángulos o triángulos: en una palabra, la *aritmética* estaba íntimamente fundida con la geometría, con arreglo a módulos que más tenían de simbolismo místico que de serena búsqueda científica. Observemos, por ejemplo, la figura siguiente:



Esta figura representa la *década,* y como quiera que se la mire nos demuestra que la *década* es 1 +2 + 3 + 4, o sea, que se genera de los primeros cuatro números naturales, llamados la *tetráctida,* o mejor aún la *Santa Tetráctida,* en cuanto se la considera como fuente de toda realidad (en efecto, la *década* representa simbólicamente la naturaleza creada, respecto de la cual la *tetráctida* es el elemento creador). Los pitagóricos juraban sobre la "Santa Tetráctida".

Y sin embargo, estas ideas no carecían de cierta sugestiva justificación. Por ejemplo, el *uno* corresponde al punto, con *dos* puntos se determina la línea, con *tres* la superficie, con *cuatro,* que no estén sobre el mismo plano, el sólido. O bien: *si* estudiamos la longitud de los pares de cuerdas (de igual grosor, calidad y tensión) con que se pueden producir acordes musicales, encontramos entre ellas las siguientes relaciones: 1/2 (para el acorde de octava), 2/3 (para el de quinta), 3/4 (para el de cuarta). He aquí los mismos números en acción, generando las sublimes armonías de la *música.* Y la *astronomía* ¿no nos muestra acaso cómo los números rigen también el movimiento de los astros, lo más perfecto que al hombre es dado contemplar?

Por eso, geometría, astronomía y música constituían para los pitagóricos los *estudios* fundamentales, es decir, los *mathemata* (que en griego significa simplemente estudios). Poco sabemos de cómo se impartían efectivamente esos conocimientos, pero es de pensar que *se* haya acabado por abarcar muchísimas materias, con un criterio *enciclopédico,* si debe considerarse como justificada la crítica que Heráclito, enemigo jurado del enciclopedismo, lanza incluso contra Pitágoras imputándolo de *polimatía,* de impartir una enseñanza encaminada a formar una vasta e inútil erudición en todos los campos.

Pero los pitagóricos desarrollaron también un tema, caro a Heráclito, que respondía muy bien al espíritu de su doctrina: para ellos el bien era *armonía de opuestos,* incluso el alma era armonía (motivo que luego se desarrolló en el campo de la medicina: también la salud es armonía) como parece que haya sostenido sobre todo Filolao, contemporáneo de Sócrates. Armonía es también, según Arquitas, señor de Tarento y contemporáneo y amigo de Platón, una justa vida política. A Arquitas debemos además un preciso argumento en favor de la infinitud del universo.

14. LOS ELEÁTICOS Y EL VIRTUOSISMO DIALÉCTICO

Todos los pensadores griegos de que nos hemos ocupado basaban sus concepciones en la observación de la naturaleza. Argumentaban a partir de un tipo cualquiera de experiencia, así fuese preponderantemente interior (Heráclito), o una mezcla de elementos místicos y religiosos (pitagorismo). Pero en Elea, de la Magna Grecia, se manifestó otra corriente de pensamiento de carácter muy diverso. Habiendo partido de una violenta crítica al antropomorfismo religioso negó todo valor a la experiencia como base para reconstruir un sistema de creencias más plausibles, prefiriendo apoyarse casi exclusivamente en *argumentaciones lógico-lingüísticas.*

La crítica anti-antropomórfica se remonta a Jenófanes de Colofón (Jonia), y se funda en la inagotable variedad de los modos como los diversos pueblos imaginan a sus dioses: "Los negros creen en dioses chatos y negros, los tracios en dioses de ojos azules y cabelleras rojas. Si los bueyes, los caballos y los leones tuvieran manos y pudiesen pintar como los hombres, pintarían a sus dioses con cuerpos y figuras análogas a los suyos, como bueyes y caballos".

Parece que Jenófanes, aún muy próximo al naturalismo jónico (es poco posterior a Anaxímenes), se inclinaba por una especie de visión panteísta. El verdadero Dios no se asemeja a los hombres ni por el cuerpo ni por el intelecto, se halla como fundido en el todo y "gobierna todas las cosas con la fuerza de su mente".

Pero Parménides de Elea (donde Jenófanes enseñó de viejo y murió) desarrolló sobre todo una faceta del pensamiento de su maestro: el universo, es decir, el ser, no puede nacer ni perecer, es más, no puede ni siquiera moverse y devenir. En efecto, "el ser es y no puede no ser", y es contradictorio pensar que algo no es, porque pensar algo significa necesariamente pensar que es. El no ser es impensable, por eso son impensables el vacío, el devenir y la mutación, en una palabra, todo lo que implica no ser. Los sentidos y la opinión nos dicen que las cosas nacen y mueren, pero la vía de la verdad, que sólo el pensamiento puro puede alcanzar, nos lleva por el contrario a creer que la realidad es llena, completa y eterna, no hay en ella nacimiento, no hay partes ni mudanzas cualitativas.

El ser es pues una especie de esfera compacta y homogénea. Tal es la conclusión a que Parménides parece querer llegar, contra toda evidencia sensorial, sobre la base de argumentaciones puramente lógicas ligadas esencialmente a la impensabilidad del no ser.

El gran polemista de la escuela fue un discípulo de Parménides, Zenón de Elea. También él *se* servía esencialmente de argumentos lógicos, de acuerdo con un método denominado *dialéctico* que consiste en admitir a manera de hipótesis lo que afirma el adversario para sacar de ahí lógicamente consecuencias absurdas que lo confutan. Por ejemplo, Zenón admite hipotéticamente la multiplicidad y el movimiento para demostrar su absurdidad.

A tal fin urdió toda una serie de argumentos —el más famoso de los cuales es el de *Aquiles y la tortuga*— contra la realidad del movimiento. Si una tortuga parte con un paso de ventaja sobre el raudo Aquiles, que la sigue, éste no podrá alcanzarla jamás porque para hacerlo tendrá que llegar antes a la posición precedentemente ocupada por la tortuga, la cual, mientras tanto, se habrá desplazado otro intervalo por pequeño que sea, y así sucesivamente, de tal modo que la distancia entre Aquiles y el animal no se reducirá nunca a cero por mucho que acorte. Poco importa que los sentidos nos demuestren lo contrario: lo que interesa es que el movimiento es irracional puesto que el concebirlo lleva a conclusiones absurdas, y por lo tanto es vano y absurdo el esfuerzo de quienes (como los pitagóricos) se esfuerzan por interpretarlo mediante los números. Adviértase que el argumento de Zenón se basa en el supuesto de que para recorrer intervalos infinitos se necesita un tiempo infinito. En realidad, si esos intervalos son *infinitesimales* exigirán tiempos o "tiempúsculos" infinitesimales cuya suma es finita. La enorme importancia de Zenón reside en que constriñó a los matemáticos posteriores a elaborar estos sutiles conceptos para poderse librar de sus paradojas.

15. EL SER Y EL DEVENIR: LAS SOLUCIONES DE EMPÉDOCLES Y ANAXÁGORAS

La exigencia expresada por los eleáticos es mucho más profunda de lo que parecería a primera vista. En efecto, por un lado es cierto que no se puede conocer más que lo estable; imaginemos un mundo en el que verdaderamente todo mudase ¿quién podría conocerlo o abrigar la esperanza de conocerlo? Pero el hecho es que el mundo es mudable, no obstante lo cual aspiramos a conocerlo y en cierta medida lo conocemos. Para Empédocles de Agrigento, esto significa que existe algo estable, es decir, que existen varias sustancias estables, cualitativa y cuantitativamente inmutables, de las cuales *se* debe admitir, sin embargo, que son movidas o mezcladas por ciertas fuerzas. Esas fuerzas son el *Amor* o amistad y el *Odio* o contienda que perennemente mezclan y separan los elementos o *raíces* en que consiste o de que se compone cada cosa en particular y que, según la física simplista de los antiguos, identifica como fuego, aire, agua y tierra.

Cuando predomina el Amor se tiene la *esfera,* perfectamente homogénea, en la que todo está aglutinado con todo; cuando domina el odio se tiene el *caos.* Odio y amor dominan alternativamente, determinando grandes ciclos cósmicos. El conocimiento humano es posible en cuanto en el hombre existen los cuatro elementos y las dos fuerzas y vale el principio de que lo semejante conoce a lo semejante. Estas doctrinas son expuestas por Empédocles en dos poemas, *De la naturaleza* y *Las purificaciones* que ya en el título revela la influencia órfico-pitagórica.

Casi contemporáneo de Empédocles fue Anaxágoras de Klazomene, quien introdujo la filosofía en Atenas, a donde llegó en época de Pericles de quien se convirtió en amigo y maestro. Acusado de impiedad por los enemigos de Pericles (según parece con el pretexto de que sus teorías físicas, como por lo demás las de todos los naturalistas, negaban la divinidad del sol y la luna) tuvo que volver a Jonia. Anaxágoras propone una solución afín a la de Empédocles: *entidades permanentes* pero móviles y una *fuerza ordenadora* explican la realidad tanto del ser como del devenir. En cambio, faltan en Anaxágoras los aspectos mágico–religiosos presentes en Empédocles. Escribe en prosa, con tono sosegado y racional, y se esfuerza por explicar en el modo más persuasivo posible la extrema y mudable variedad cualitativa del mundo de nuestra experiencia. Las entidades permanentes cualitativamente distintas son muchísimas; están divididas en partes infinitesimales y por lo mismo invisibles que él llama *semillas* y que Aristóteles denominará *homeomerías,* es decir partículas similares. "En todas las cosas hay partículas de todas las cosas", pero en proporción variable, de tal manera que la cosa asume el aspecto de las homeomerías que predominan en ella y muda su aspecto cuando las pierde en cantidad suficiente como para que predominen homeomerías de otro tipo. Al quemar un pedazo de madera se dispersan en el aire las homeomerías propias de la madera, y quedan predominando las del carbón, que le confieren su aspecto; por último se pierden también éstas y permanecen las de la ceniza. Pero no se ha destruido nada, la muerte o destrucción no es más que separación, el nacimiento no es más que una nueva agregación. Las partículas invisibles (o "visibles sólo a la mente") al reunirse de nuevo en número suficiente pueden volver a ser visibles incluso a simple vista; decimos entonces, por ejemplo, que ha nacido una nueva planta con nueva madera.

Pero ¿quién gobierna este eterno proceso en el que nada se crea ni nada se destruye y sin embargo nacen y mueren continuamente las cosas particulares? No dos fuerzas, como en Empédocles, sino una sola, la *Razón* o *Mente* (Nous), es lo que según Anaxágoras mueve al universo. Lo mueve sin esfuerzo pero con infinita perfección, única y perfecta ella misma que todo lo penetra.

Sin embargo, Anaxágoras tendía a limitar la intervención de la Mente a los casos que de otra forma no tendrían explicación, prefiriendo hasta donde le era posible las explicaciones puramente naturales: en una palabra, prefería reducir el papel de la Mente al de una ordenadora inicial a atribuirle el de una acción providencial y continua. Como consecuencia de ello, no sólo sus acusadores, sino también Platón y Aristóteles, consideraron su pensamiento como esencialmente *naturalista.*

16. LOS ATOMISTAS

Hemos visto en qué forma las concepciones generales de los naturalistas tratados hasta ahora se alejan progresivamente de la experiencia sensible inmediata, incluso cuando, como en Anaxágoras, se tiene sumo cuidado de justificar a ésta en toda su variedad cualitativa. El máximo esfuerzo de abstracción en este sentido lo harán los *atomistas,* los cuales llegarán a negar lo *cualitativo,* interpretando las cualidades sensibles como un modo subjetivo que tenemos de percibir una realidad que en sí es puramente *cuantitativa.* Se trata de partículas pequeñísimas, cuya existencia se puede conocer no con los sentidos, sino únicamente con la razón. Esas partículas son inmutables e indivisibles (átomos), diversas entre sí sólo por su forma y tamaño; es decir, son puro *espacio lleno,* o sea porciones mínimas de espacio lleno colocadas dentro del *espacio vado* y totalmente privadas de determinaciones cualitativas: sus cualidades sensibles se deben únicamente a su forma, tamaño, orden, posición y movimiento.

Ganchudos y capaces de adherirse entre sí en los sólidos, redondos en los fluidos, los átomos son la única realidad. De átomos redondos y pequeñísimos están constituidos también el fuego, la luz e incluso el alma que por ende se disipa cuando el cuerpo muere. Las agregaciones y divisiones de los átomos no están reguladas por ninguna fuerza o intelecto superior a los átomos mismos, sino sólo

por su movimiento, que se deriva de un misterioso vórtice original. Por eso Dante habla de Demócrito diciendo que es aquel "que el mundo al azar atribuye". Pero Demócrito de Abdera es un contemporáneo de Platón y no nos hubiésemos ocupado de él si no es porque en general se considera su doctrina como el desarrollo de la de otro filósofo más antiguo, Leucipo (probablemente de Mileto), contemporáneo de Empédocles y Anaxágoras. No sabemos qué es lo que pertenece propiamente a Leucipo; lo que sí es indudable es que la doctrina, tal como la hemos expuesto arriba, supone un esfuerzo de abstracción que sólo un cerebro adiestrado en la matemática, como el de Demócrito, podía haber llevado hasta el fin.

Sin embargo, no se debe creer que el atomismo haya sido, ni siquiera en Demócrito, una auténtica y verdadera tesis científica como lo será en los tiempos modernos. Para empezar, no hace ningún esfuerzo por demostrar experimentalmente, y ni siquiera con la observación, la necesidad de la hipótesis atómica, antes bien, se dice a las claras que los átomos se conocen sólo a través de la razón y no con los sentidos, ni siquiera por vía indirecta. Sin embargo encontramos el aspecto científico en la cuidadosa justificación de la experiencia sensible en todos sus aspectos, sobre la base de la atrevida concepción general. Sin embargo, al parecer el principal interés se concentra en la moral, tal y como puede concebirse en tan riguroso naturalismo que no admite ni intervenciones divinas ni castigos o premios ultraterrenos.

El hombre tiende al placer, pero esencialmente al placer del alma (entendida naturalísticamente) que es el único bien auténtico y es igual para todos los hombres. La virtud se debe practicar por sí misma y es su propia recompensa, *en el fuero íntimo de la conciencia:* "Aun cuando estés a solas no hagas ni digas cosa vil; aprende, por el contrario, a avergonzarte de ti mismo más que de los otros. El que hace la injusticia es mucho más infeliz que el que la padece." A esta interiorización de la moral corresponde una orientación igualmente decidida hacia el *cosmopolitismo:* "el mundo entero es la patria del alma buena".

De esta forma el naturalismo jónico, nacido en la *polis* y que tomó a ésta como modelo y punto de referencia (Anaximandro), superó los límites, o por mejor decir, todos los limites de espacio y tiempo en estas rigurosas afirmaciones de la *autonomía* y *universalidad* de los valores humanos, formuladas por Demócrito basándose al parecer en las enseñanzas del jónico Leucipo.

V. LOS SOFISTAS Y SÓCRATES

17. LA ILUSTRACIÓN GRIEGA

Los pensadores a que nos hemos referido en el capítulo anterior contribuyeron sobremanera al desarrollo de la educación griega, pero no tanto directamente (pues sólo los pitagóricos crearon un sistema educativo propio) como a través de los *sofistas,* auténticos "profesores" itinerantes que iban de ciudad en ciudad y que aprovecharon a manos llenas la especulación ya constituida. Pero no eran simples divulgadores de doctrinas ajenas: de esa especulación tomaban esencialmente el ardimiento en el raciocinio, la libertad mental que necesitaban para alcanzar los fines que se habían propuesto o por mejor decir, que les imponía el desarrollo político y social de las *polis* en su periodo de mayor esplendor.

"Sofista" significa literalmente el que hace sabios a otros, el que instruye o adoctrina (así llama Esquilo a Prometeo, el titán que enseñó a los hombres las artes fundamentales). En efecto, la educación tradicional ya no era suficiente en el periodo de máxima expansión de la democracia, en que gran parte de las *polis,* inclusive las sicilianas, se habían librado de los tiranos o habían superado en otra forma definitivamente la fase del predominio aristocrático.

Hasta ese momento la *areté* se había sintetizado en el concepto de la kalokagathía, vocablo intraducible que significa unión de belleza y fuerza física y de valor y armonía espiritual. En ese concepto entraba también, en cierto modo, desde los tiempos homéricos, "el arte del habla que conquista fama" (cf. § 5), o sea la habilidad de persuadir con la palabra; pero los nuevos tiempos exigían a este respecto cualidades más relevantes y conocimientos mucho más extensos, al menos a quienes ambicionaran destacarse en una vida política y social donde todas las decisiones se tomaban en asamblea, y donde incluso los tribunales estaban constituidos por un gran número de ciudadanos ante los cuales, así en los procesos civiles como en los penales, los interesados tenían que defender en persona la propia causa, dado que la función del abogado, aunque reconocida, lo era dentro de límites muy estrechos.

Esta exigencia de pasar por un concienzudo *aprendizaje oratorio* es sin duda alguna el más importante entre los factores que, en la segunda mitad del siglo V, determinan el repentino y espléndido florecimiento de la sofística; pero a esto habría que añadir la sed de una cultura multiforme y brillante que tenían sobre todo los jóvenes de las capas sociales más ricas, incluso prescindiendo de las ambiciones políticas. En efecto, no debe olvidarse que la instrucción de los jóvenes no pasaba de lo que hoy llamaríamos instrucción primaria o al máximo secundaria inferior. A la natural demanda de una instrucción superior respondieron los sofistas, quienes por impartirla cobraban honorarios con frecuencia muy altos. El que esto escandalizara a los tradicionalistas era por otra parte la mejor demostración de lo mucho que se estimaba su magisterio.

Atenas, en el colmo de su esplendor, es la ciudad que más atrae a los sofistas y más se empapa de su cultura (amigos o discípulos de sofistas fueron políticos como Pericles, dramaturgos como Eurípides, historiadores como Tucídides); esa cultura se caracteriza por una radical actitud *crítica* que no se detiene ante la autoridad de ninguna tradición y pretende liberar a los hombres de todo prejuicio. Por eso se habla de *ilustración* sofística, porque al igual que la ilustración europea del siglo XVIII, aprovechaba filosofías elaboradas precedentemente para examinar y criticar *a la luz de la pura razón humana,* los mitos, las creencias y sobre todo las instituciones políticas y sociales.

El interés predominante no está enfocado en la naturaleza en general, en la realidad en sí o en la ciencia pura, sino en el *hombre,* en la sociedad y *sus* poblemas (por tanto, se habla también de *humanismo* sofístico). Se dice que los sofistas bajaron la filosofía del cielo a la tierra, lo que no es verdad sino en parte, pues, como hemos visto, la especulación precedente no había dejado de

interesarse por los problemas humanos concretos, si bien no los había abordado con la conciencia y el empeño de los sofistas.

18. LAS MAYORES FIGURAS DE LA SOFÍSTICA

La sofística fue, pues, un *movimiento cultural* más bien que una corriente filosófica específica (también en esto similar a la ilustración). Entre sus principales representantes, Protágoras de Abdera parece haberse inspirado en las filosofías de Heráclito, del atomismo y de Anaxágoras; Gorgias de Leontini (la actual Lentini de Sicilia) se halla bajo la influencia de los eleáticos y de Empédocles; Hipias de Elis acusa más bien la influencia pitagórica. Pero ninguno de ellos desarrolla, en el plano teórico, las doctrinas en que se inspiraba; las aprovechan más bien para justificar y dar una dirección a su actividad como promotores de una nueva cultura cuyo centro es el hombre.

Posiblemente Protágoras utilizaba el concepto del devenir universal, de la realidad como un perenne fluir, para afirmar la relatividad de todo conocimiento derivado del encuentro de seres cognoscentes con cosas conocidas, pues si tanto los primeros como las segundas cambian sin cesar con mayor razón mutará el conocimiento, el cual, a pesar de todo, no puede dejar de ser verdadero momento por momento. Cierto es que Protágoras reducía la verdad a la *opinión individual* afirmando que todas las opiniones en cuanto a verdad se equivalen, aun cuando no en lo relativo a su *utilidad,* porque algunas son más útiles al individuo y al Estado, otras son menos útiles y otras francamente nocivas. Por consiguiente puede afirmar que “el hombre es la medida de todas las cosas, de las que son en cuanto son, y de las que no son en cuanto no son”.

Así pues, lo que importa es aprender a distinguir entre opiniones útiles y opiniones dañosas, lo que se facilita por el hecho de que no existen opiniones teóricamente ciertas y no hay nada que no pueda considerarse desde puntos de vista diversos e incluso opuestos, como lo demuestra el mismo Protágoras en las *Antilogías,* recopilación de tesis opuestas sobre los mismos argumentos (esta obrita se ha perdido, pero tenemos otra de autor anónimo, probablemente inspirada en la primera, que lleva el título de *Discursos dobles).*

El arte de la *dialéctica* que hemos visto aparecer con Zenón de Elea entra así triunfalmente en la práctica pedagógica, y en la escuela de Protágoras los jóvenes de porvenir se vuelven habilísimos en el arte de sostener con igual calor e igual rigor (por lo menos en la apariencia) tesis contrarias sobre los mismos argumentos. Veremos cómo ello conducía a fáciles degeneraciones, si bien es de subrayar que por lo demás esta práctica tenía y tiene un enorme valor positivo, pues no solamente enseña a sopesar el pro y el contra de cada cosa, sino también a ponerse en el lugar del adversario, a comprender mejor sus razones, a ser más abiertos y tolerantes, e incita a la búsqueda de soluciones intermedias que satisfagan diversas exigencias. En este sentido Protágoras fue ciertamente un gran maestro de “sagacidad en los asuntos públicos y privados”, que era el objeto manifiesto de su enseñanza.

Por otra parte, el relativismo de Protágoras no se ofrecía como simple instrumento de cínicos. El filósofo, como Anaxágoras, tiene una fe profunda en el natural progreso de la humanidad mediante las artes y las ciencias, bajo el gobierno de la razón; cree que de todas las artes las más importantes son las orientadas a asegurar una convivencia proficua y pacífica entre los hombres (cf. la Introducción), y considera la vida democrática como la más satisfactoria desde un punto de vista práctico. Su fe en el hombre es profunda y no deja lugar a ninguna otra; por cuanto a los dioses tradicionales, sale del paso diciendo que no le es posible saber “ni si existen, ni *si* no existen, ni cuál es su forma, porque hay muchas cosas que impiden averiguarlo, sobre todo la oscuridad del problema y la brevedad de la vida humana”.

Gorgias se halla bajo la influencia de los eleáticos no en el sentido de que acepta su doctrina, sino en cuanto que, repudiándola expresamente, se sirve de argumentaciones de evidente sabor eleático. En una obra, *De la naturaleza o del no ser* (título polémico inspirado en el de una obra de Meliso de Samos, original filósofo de formación parmenídea que fuera también estadista y general

y que había escrito un tratado *De la naturaleza o del ser),* Gorgias demuestra paradójicamente que 1) nada existe, 2) aunque algo existiese sería inaferrable para el hombre, y 3) aun cuando fuera concebible para él sería incomunicable para el prójimo. La afirmación "nada existe" no quiere decir que no existan aquellas apariencias sensibles en medio de las cuales se desarrolla la vida cotidiana de los hombres: esas apariencias existen *como* apariencias, pero más allá de ellas no hay aquella realidad única, inmutable y eterna de que hablaban los filósofos, especialmente los eleáticos.

Esta tesis debía interesar particularmente a Gorgias en cuanto máximo maestro de *retórica* de su tiempo. En Sicilia, la retórica judicial había conocido un rápido desarrollo que podría haber sido la consecuencia de la muchedumbre de los pleitos promovidos por los ciudadanos para obtener la restitución de los bienes expropiados por los tiranos, cuando éstos fueron arrollados casi en su totalidad por el movimiento democrático. Para Gorgias la retórica es el sumo *arte de persuadir,* del que depende en grado máximo incluso la fortuna política de los individuos. Pero la retórica es el arte de lo verosímil, de lo *generalmente* aceptado (de los "lugares comunes", como se empieza a decir), de todo lo que toca al buen sentido y al sentimiento; para darle una amplia posibilidad de acción es necesario deshacer la leyenda de una verdad absoluta e inmutable (si bien, al hacerlo, Gorgias, con extremado virtuosismo, parece que no adoptó el procedimiento retórico, sino la estricta y ágil dialéctica de sus mismos adversarios).

Ligados como estaban a los problemas de arte de la persuasión y por lo mismo al lenguaje, los sofistas no podían descuidar los problemas lingüísticos e incluso *gramaticales.* Pródico de Ceos escribió entre otras cosas un ensayo sobre los sinónimos (sin embargo, debe su fama particularmente a la fábula *Hércules en la encrucijada,* en que ensalza la vida ordenada y laboriosa, contraponiéndola a la que no tiene otro objeto que el placer).

Diverso fue el planteamiento dado por Hipias de Elis a su enseñanza. Como hemos dicho, en él predominó la influencia pitagórica y, por consiguiente, además de la literatura, cultivó la ciencia y persiguió un ideal educativo enderezado a desarrollar el conocimiento en todas direcciones, sobre todo en el campo de las *mathemata* pitagóricas: *aritmética, geometría, astronomía* y *música* (o mejor dicho, teoría de la música o acústica), siendo el primero en introducir regularmente estas materias como parte de la formación del hombre culto, incluso *si* no era filósofo ni especialista.

Hipias, que también sostenía la utilidad de la *mnemotecnia* (o arte de recordar exactamente de memoria muchas cosas y largos discursos), abogaba por un ideal enciclopédico del saber, lo que le valió ser acusado (como los pitagóricos por Heráclito) de *polimatía.* Es de observar que su afán de versatilidad abarcaba incluso las artes prácticas, en general poco estimadas por los griegos cultos. Se cuenta que en una ocasión, habiéndose presentado en los juegos ístmicos ricamente vestido, se jactó de haber fabricado con sus propias manos todas las prendas que vestía, de las sandalias al anillo.

19. LA EDUCACIÓN SOFÍSTICA Y SUS DEGENERACIONES

En general, se puede considerar a los sofistas como los fundadores de la educación "liberal" tal y como seguirá impartiéndose por milenios en Occidente; es de subrayar a este propósito que a ellos se remonta la introducción del *curriculum* educativo de las disciplinas que más adelante se denominarán precisamente las siete "artes liberales", divididas en el trivio (gramática, dialéctica y retórica) y el cuadrivio (aritmética, geometría, astronomía y música).

La finalidad práctica que perseguían los retóricos no fue tal que diera a su enseñanza un carácter netamente profesional (como por ejemplo si se hubieran puesto a elaborar y a enseñar técnica de la legislación, economía política y otras materias útiles sólo al hombre de Estado en el ejercicio de sus funciones): formaban personalidades completas y abrían las mentes a todo lo conocible de su tiempo en manera que podía ser más o menos amplia, pero que no tenía nada en común con el nocionismo vulgar.

Sus cursos se impartían a base de conferencias y debates sobre temas fijos o improvisados, y, en

ocasiones, de lecturas y comentarios de textos poéticos (tal *será* más o menos la enseñanza universitaria hasta nuestros días). A ellos se debe también la ampliación del concepto griego de *paideia,* que de simple educación de los niños llega a significar *cultura* en general, puesto que la educación del hombre continúa bien pasada la adolescencia, en tanto haya interés y deseo de aprender y perfeccionarse, es decir, sin límites de tiempo.

Como es natural, todos los sofistas, mayores y menores, tienen en común la misma fe en la educabilidad de la naturaleza humana. La *virtud* —en la vasta acepción político-cultural que este término acabó por asumir— se puede enseñar, *si* bien para que su aprendizaje sea firme deben concurrir dotes innatas (naturaleza o *physis)* y su oportuno ejercicio. *Naturaleza, conocimiento, ejercicio,* la llamada "trinidad pedagógica", teorizada luego por Plutarco y aceptada posteriormente por toda la tradición clásica y humanístico-renacentista, se encuentra ya sustancialmente en los sofistas, quienes, sin embargo, desarrollaron ante todo los dos primeros términos. En efecto, si bien consideraban la naturaleza humana como educable y "plástica", no llegaron jamás a concebirla como susceptible de ser manipulada artificialmente para cualquier fin, antes bien, con frecuencia opusieron vigorosamente lo que es "por naturaleza", contra lo que sólo es por ley humana o "por convención".

En los grandes sofistas como Hipias o el ateniense Antifón esta contraposición dio resultados de indiscutible valor moral; por ejemplo, consideran que todos los hombres son por naturaleza iguales: sólo por convención artificial se dividen en griegos y bárbaros, libres y esclavos, nobles y plebeyos. Naturalmente, esto implicaba que se debía reconocer las leyes mismas de la *polis* (que sancionaban solemnemente algunas de esas distinciones) como meras convenciones humanas más bien que como preceptos divinos. Pero esta libertad ante los prejuicios bien pronto siguió otros rumbos y esa misma contraposición entre naturaleza y convención acabará por convertirse en instrumento al servicio de la moral cínica del arribista político, como vemos en el rétor y sofista Trasímaco, pero aún más en ciertos ambiciosos aristócratas de Atenas, como Critias (que será uno de los jefes de los Treinta Tiranos) y Calicles (personaje de un diálogo platónico que quizá es e mismo Critias). Según éstos, sólo por convención los hombres son iguales, por naturaleza son diversos y es ley natural que predomine el más fuerte; antes bien, la ley humana no es otra cosa que lo que place al más fuerte, sea éste un individuo o una mayoría de débiles. Como se ve, la posición de Hipias y Antifón se ha vuelto completamente del revés. Por contraposición a la ética igualitaria se reafirma no ya la tradicional ética aristocrática, que por lo menos tenía a su favor la nobleza de una larga tradición, sino una ética que podríamos llamar "ley de la selva".

Sea bien claro que no es tal la ética de los sofistas en general, sino sólo la *perversión* de su naturalismo ético, hábilmente explotado para justificar la turbia demagogia de la época. Critias, prosiguiendo con despreocupada desenvoltura desde el punto donde Protágoras se había detenido, sostiene que los mismos dioses no son otra cosa que el producto de hábiles mixtificaciones humanas: el haber inducido a los hombres a que creyesen en ellos no es otra cosa que un ingenioso recurso para remediar el inconveniente de todo sistema jurídico, que es el dejar impunes y, por lo mismo, en la práctica, permitir los delitos ocultos. Para evitar que los hombres cometan a escondidas actos considerados como malos o perniciosos es necesario persuadirlos de la existencia de divinidades a las que no se puede ocultar ninguna culpa y pueden castigar en mil modos imprevisibles a los transgresores.

20. SÓCRATES Y SU MAGISTERIO

Sócrates de Atenas, hijo de un escultor y una comadrona, fue el hombre que reaccionó con todas sus energías contra la perversión de la sofística, no en defensa de la ética aristocrática, ni tampoco de la democrática, en la forma como se había constituido históricamente, sino de los que hoy llamaríamos los derechos de la libre conciencia individual que considera con seriedad casi religiosa sus deberes morales y políticos.

Sócrates no escribió nada. Se sabe que nació en 470 ó 469 a. C., que vivió siempre en Atenas, menos cuando tuvo que participar como soldado en campañas guerreras, que se mantuvo alejado de la política activa, pero discutió siempre con fervor en toda ocasión y lugar los conceptos rectores de la política y la vida humana en general, como la justicia, la santidad, el valor y la virtud, y que en el periodo de la restauración democrática posterior a la derrota de Atenas y la imposición por Esparta de los Treinta Tiranos (con los cuales por lo demás se había negado a colaborar), fue acusado de corromper a los jóvenes y de enseñar creencias contrarias a la religión del Estado. Procesado, se defendió exaltando su misión educativa y declarando que no la descuidaría jamás en interés mismo de los ciudadanos. Reconocido culpable, se le invitó (según el procedimiento ateniense) a proponer él mismo una pena: propuso que se le mantuviese de por vida en el pritaneo como se hacía con los beneméritos de la patria. Fue condenado a beber la cicuta por una mayoría mucho más alta que la que lo había declarado culpable. Acató la condena "con filosofía", se rehusó a huir de la cárcel, como hubiera podido hacerlo sin dificultad, y en fin bebió la cicuta serenamente después de haber discutido sobre la inmortalidad del alma con un grupo de amigos y discípulos (399 a. C.).

Para reconstruir su pensamiento y hacernos una idea de lo que fue su enseñanza disponemos de tres fuentes principales: los diálogos de su excelso discípulo Platón, en los cuales aparece *casi* siempre como protagonista; algunas obras de Jenofonte (cf. § 23); los testimonios de Aristóteles. Tenemos además una feroz caricatura del filósofo trazada por el comediógrafo Aristófanes, quien lo representa al frente de una escuela propia de pago donde, en un "pensadero", contempla el cielo, suspendido en el aire dentro de un cesto, mientras sus discípulos, con la nariz pegada al suelo, indagan los misterios subterráneos.

Pero la sátira de Aristófanes está dirigida contra todos los filósofos en general, y en especial contra los sofistas, resumidos en la persona de Sócrates únicamente porque era el único ateniense que se ocupaba de filosofía y era familiar a todos los espectadores. Las tres fuentes precitadas concuerdan en negar que Sócrates haya enseñado nunca por dinero, y tanto menos las doctrinas filozoístas que le atribuye Aristófanes. Por lo demás, los fragmentarios testimonios de Aristóteles parecen repetir los de Platón y Jenofonte, aunque el de este último es demasiado mezquino como para justificar la enorme influencia que Sócrates ha ejercido en todos los tiempos, de forma que, en último término, hay que atenerse únicamente a Platón, aprovechando a los otros sólo para distinguir en la compleja figura del Sócrates platónico el núcleo de las doctrinas que pertenecen al Sócrates histórico.

Sócrates tuvo en común con los sofistas el interés por los problemas del hombre más bien que por los cosmológicos y naturales, así como por el problema de cuál es la mejor formación para que el ciudadano sea capaz, si ocurre, de gobernar dignamente su ciudad. Los sofistas enseñaban el arte de gobernar sólo en el sentido de que enseñaban el arte de lucirse ante las asambleas, cuando no francamente a servirse sin escrúpulos de todos los medios, inclusive la demagogia y la violencia, para llegar al poder. Pero en cambio no enseñaban lo que un hombre debería saber sobre todas las cosas: en qué residía el verdadero bien de la ciudad y por tanto cuál era verdadero bien para los hombres que la componían. Pretendían enseñar la virtud, pero sólo enseñaban a hacer carrera. Aunque a decir verdad, en último término, ¿es verdaderamente posible enseñar la virtud?

Sócrates vuelve a plantear el problema *ab imis fundamentis;* no lo persuaden ni la solución conservadora de Píndaro (cf. § 8), ni la demasiado optimista y extrínseca de los sofistas: la virtud es para él, a un tiempo, conocimiento del bien y propensión a hacerlo, tan es así que las virtudes (la valentía, la santidad, la justicia, etc.), no se pueden definir por separado, sino que todas ellas implican una cierta conciencia superior de lo que es verdadera y universalmente "preferible" para el hombre, *es* decir, del bien. ¿Es posible enseñar esa conciencia? La solución socrática del problema se puede esquematizar de la manera siguiente: la virtud no se puede enseñar desde fuera, es decir, no se puede trasmitir con las palabras, sin embargo, se la puede suscitar en el ánimo de los seres humanos, que la llevan embrionariamente dentro de sí, mediante una oportuna acción educativa. Esta acción educativa se articula esencialmente en dos momentos, el de la *ironía* y el de la *mayéutica.*

Sócrates tiene un profundo sentido de la interioridad: hace suyo el lema grabado sobre el frontón del templo de Delfos, "Conócete a ti mismo", e interpretándolo como una exhortación al examen incesante de sí mismo se esfuerza por suscitar en los otros el deseo de realizarlo. A menudo se refiere también a un misterioso demonio que lo inspira impidiéndole sobre todo cometer malas acciones; ese demonio parece un pariente cercano de lo que hoy llamamos comúnmente "voz de la conciencia".

Pero conocerse a sí mismo significa ante todo conocer los propios límites, la propia ignorancia; quiere decir "saber que no se sabe". Cuenta Sócrates a sus jueces, en la *Apología* platónica, que habiendo regresado un admirador suyo de Delfos le refirió una respuesta del oráculo según la cual Sócrates mismo era el más sabio de los griegos, a lo que él se maravilló sobremanera porque no le parecía ser sabio en modo alguno. De todas formas, empezó a interrogar a sus conciudadanos y cayó en la cuenta que incluso los más versados en este o aquel arte sabían, sí, muchas cosas, pero en cambio de muchísimas más otras no sabían nada aunque presumían de saberlas. Comprendió entonces lo que el dios había querido decirle: los otros no saben, pero creen que saben. Y al parecer, concluye, a esta pequeñez se debe el que yo sea más sabio, porque no creo saber lo que no sé.

La *ironía socrática* se reduce a esto: hacer que el interlocutor se confiese ignorante, lo que es el primer paso hacia la sabiduría, el "choque" salutífero que disipa el torpor intelectual. En este procedimiento aparece con frecuencia la "ironía" en el sentido común del vocablo, porque Sócrates abre el diálogo con grandes declaraciones de ignorancia y desmesurados elogios a la sabiduría del interlocutor que éste acepta lisonjeado; pero al final se pone de manifiesto que el único sabio es Sócrates que por lo menos sabe que no sabe, mientras el interlocutor creía saber sin saber realmente nada, puesto que sus opiniones han sido confutadas hábilmente por Sócrates con el método "dialéctico", que consiste en aceptarlas como verdaderas y luego demostrar que de ellas se desprenden consecuencias absurdas y contradictorias.

Quien haya conseguido liberarse de falsas creencias y presunciones puede aprovechar el momento *mayéutico* de la acción pedagógica de Sócrates, que es el momento positivo y constructivo. El vocablo viene del arte mayéutico u obstetricia, que es el arte de la partera (como explica el mismo Sócrates con afectuosa alusión al oficio de su madre), la cual no compone ni forma a los recién nacidos, sino que sólo ayuda a la madre a darlos a luz. Del mismo modo Sócrates ayuda a sus interlocutores a iluminar y expresar verdades que él no les ha formado ni puesto en la mente, sino que se han madurado en su interior y sólo hay que volverlas explícitas y evidentes. Un hombre solo no lo podría conseguir: para ver claro en nuestra alma es necesario *espejarse en otra alma,* es decir, para llegar a la formulación de la verdad se necesita el *diálogo,* aquel tipo de diálogo denso y preciso, "pequeño discurso", que Sócrates contrapone polémicamente al tipo de "gran discurso" deslumbrador de que se complacían los sofistas con el único fin de persuadir al precio que fuere, preocupados más del éxito que de la verdad y la justicia.

21. LA MORAL SOCRÁTICA

Éstas eran, pues, las formas de la enseñanza socrática, pero ¿cuál era la sustancia? Hasta donde nos es dado saberlo, la sustancia estaba en gran parte implícita en las formas mismas. En efecto, como hemos visto, se trataba de una búsqueda colaborativa o *asociada* de la verdad. Está abierta a todos los hombres y por ello todos los hombres pueden y deben reconocer y aceptar sus resultados. Es decir, la búsqueda debe rematar en un *concepto,* en un saber válido para todos y que todos puedan poner a prueba y demostrar; en este sentido se dice que Sócrates fue el descubridor del concepto, es decir, del conocimiento universal, si bien su campo de investigación estuviese estrictamente limitado a los conceptos morales. "Sócrates se ocupaba exclusivamente de las cosas morales y se desentendía de la naturaleza entera; en aquéllas buscaba lo universal, y fue el primero en fijar el pensamiento en las definiciones." Así escribe Aristóteles en la *Metafísica;* en efecto, Sócrates nc se contentaba, por lo que se refiere a los términos morales que examinaba en unión del interlocutor,

con simples ejemplos de su uso o cualificaciones generales, sino que exigía *delimitaciones precisas* de su ámbito de significación que se llamaban precisamente *definiciones* y que determinan los *conceptos.* Para llegar a ese punto se detenía con frecuencia a examinar toda una serie de casos particulares remontándose al final a una consideración más amplia y general: es decir, razonaba, como se dirá más tarde, por *inducción* o por el *método inductivo.* Al parecer, deseaba fundar una auténtica *ciencia de la moral* que permitiese a los hombres entenderse sin equívocos y realizar unidos el bien personal y el del estado.

En efecto, para Sócrates, quien conoce de verdad el bien lo realiza: "nadie yerra voluntariamente" *(intelectualismo socrático).* Pero para conocer el bien es necesario haberlo encontrado en uno mismo, haberlo aclarado en diálogo con los demás, hasta no adquirir una ciencia clara y ulteriormente comunicable. Quienquiera que siga este procedimiento debe reconocer que lo verdaderamente útil y el verdadero bien para cada uno de nosotros coinciden *(utilitarismo socrático),* porque sólo en el ejercicio de la virtud y no en la simple búsqueda de placeres fragmentarios reside la auténtica felicidad *(eudemonismo socrático).* En realidad estas afirmaciones constituyen una especie de círculo; al fin de cuentas no se definen claramente ni el bien, ni lo útil, *ni la virtud*, ni la felicidad. Pero la vida y la muerte de Sócrates parecen advertirnos que *consisten sobre todo en su búsqueda libre, infatigable y valerosa,* búsqueda de la que Sócrates se ha convertido en el símbolo más alto. Que la verdad y la moralidad sólo se realicen en el diálogo y en la indagación cooperativa, con exclusión de cualquier otra sede, es quizá hoy día la única certidumbre a que ha podido llegar toda nuestra ciencia y toda nuestra filosofía.

22. LAS ESCUELAS MENORES

Todo lo que hemos expuesto aquí no revela sino en mínima parte la extraordinaria complejidad y riqueza de la figura de Sócrates, de lo que es prueba, entre otras cosas, la gran variedad de escuelas filosóficas que arrancan de él y que desarrollan o pretenden desarrollar su pensamiento o ciertos aspectos de éste. En el próximo capítulo nos ocuparemos de la más importante, la Academia platónica; por ahora nos limitaremos a mencionar brevemente las escuelas *megárica, cirenaica* y *cínica.*

Euclides de Megara (no confundirlo con el matemático) fundó en aquella ciudad una escuela que pretendía fundir la enseñanza socrática con la de Parménides, para lo que se volvían a reunir la universalidad del bien y la eterna inmutabilidad del ser, mientras que se criticaba la multiplicidad y la mutación con sutiles paradojas, célebres en la historia de la lógica.

En un sentido completamente diverso está orientada la escuela fundada en Cirene por Aristipo, quien identifica el bien socrático con el goce y por tanto trasforma en árbitros a los sentidos, si bien advierte que es necesario contentarse de lo poco que ofrece el presente para no convertirse en esclavos de una búsqueda de placeres futuros, cada vez más intensos y refinados: "poseo, no soy poseído" era su lema. La escuela se subdividió posteriormente en muchas corrientes, una de las cuales —orientada en un sentido desesperadamente pesimista (puesto que todo es relativo, incluso el placer y el dolor)— se refería al suicidio como la única cosa sensata, tanto que su promotor, Hegesias, fue denominado "abogado de la muerte".

Totalmente diversa fue la orientación de la escuela cínica, con mucho la más importante, que tuvo la mayor resonancia y dejó profundas huellas en el pensamiento clásico a despecho de su actitud de menosprecio ante las tradiciones, de su carácter manifiestamente rudo y "proletario" y de la acusación de locura que recayó sobre su fundador, el ateniense Antistenes, llamado "el Sócrates loco". El nombre de "cínicos" se deriva o del gimnasio Cinosarge (es decir, del "perro Argos") junto al cual se fundó la escuela o del modo de vida que practicaban *sus* observantes que, por lo demás, no se oponían a que se les llamara "perros", o de ambas circunstancias a la vez (la primera dio ocasión a la segunda). Antístenes, por una parte, es enemigo declarado de la universalidad en cualquier forma, por la otra, niega todo valor al placer, si acaso con la excepción de los más

sencillos y naturales.

La muchedumbre de anécdotas surgidas en torno a la figura de un representante tardío de la escuela, Diógenes de Sinope, pueden servirnos para iluminar más o menos estas características. La anécdota de Diógenes que va en pleno día con una linterna encendida y a quien le pregunta qué hace responde "Busco al hombre", se debe interpretar en el sentido de que para los cínicos existen únicamente los hombres individuales, pero no el "hombre universal" caro a los platónicos (también Antístenes dijo: "Oh, Platón, yo veo el caballo, pero no la caballidad", al polemizar contra la creencia en las ideas universales). También el episodio de Diógenes, que presenta a la Academia un pollo desplumado diciendo "He ahí al hombre", porque los académicos habían considerado la oportunidad de "definir" al hombre como un "bípedo implume", no es más que una sátira de la manía definidora que afligía a los entusiastas del concepto socrático, quienes habían llegado a transformar el concepto en "idea".

Lo que se cuenta a propósito del tonel donde vivía el filósofo, sobre su existencia vagabunda y miserable, el episodio de la escudilla desechada al ver que un niño bebía en el cuenco de las manos, son detalles referidos a la distinción cínica entre *placeres naturales* y *no naturales,* en la que se restringe al máximo el significado de "natural". Y, sin embargo, el maestro que todos ellos invocaban, Sócrates, si bien es cierto que andaba descalzo y llevaba el mismo manto raído en todas las épocas del año, no despreciaba los placeres de la mesa y el buen vino, el que dicho sea de paso, resistía más que nadie, tanto que al final del *Simposio* Platón lo representa mientras al alba se aleja de la sala, donde los otros comensales duermen ebrios, y se dirige como siempre al mercado para entablar discusiones.

Pero, por otra parte, ¿cómo negar que existe una efectiva adherencia al *espíritu* socrático de suprema independencia y *autosuficiencia (autarquía)* en el comportamiento de Diógenes ante Alejandro el Macedonio (poco importa que se trate de una leyenda porque no hay duda de que era una leyenda popularísima)? Alejandro, atraído por la fama de Diógenes va a visitarlo y lo encuentra tomando el sol junto a su tonel. A la oferta del Magno de satisfacer cualquier deseo que pudiera abrigar el sabio en homenaje a la admiración que le merece, Diógenes replica sin levantarse siquiera: "¡Quítate de ahí que me ocultas el sol!"

Por lo demás, aparte de las anécdotas que, como quiera que sea son reflejo de la repercusión que tuvo en la Antigüedad este socratismo rebajado al nivel de los pobres y los humildes, hay testimonios que invitan a una reflexión seria: los cínicos que se proclaman "ciudadanos del mundo" y desprecian toda potencia terrena no desprecian por el contrario a los desvalidos o incluso a los criminales, antes bien se acercan a ellos con perfecto espíritu de igualdad e humildad, y a quienes alzan la voz en escándalo responden: "El médico, siendo agente de salud, no ejerce su profesión-entre los sanos". Cuatro siglos más tarde otra boca dirá estas palabras: "Los sanos no tienen necesidad de médico, mas los que tienen mal. No he venido a llamar a los justos, sino a los pecadores" (San Marcos II, 17; San Mateo IX, 12; San Lucas V, 31). Cierto que este paralelo no debe considerarse sin la debida prudencia, porque en los cínicos hay una total ausencia de esa fe en una superior realidad espiritual y en una justicia suprema que es la esencia del cristianismo; sin embargo, sirva para ponernos a meditar acerca de la distancia que separa el auténtico pensamiento cínico de las deformaciones que se le han impuesto y que remataron por fin en la atribución a la palabra "cínico" del significado hoy corriente.

23. JENOFONTE E ISÓCRATES

Uno de los discípulos de Sócrates que sin haber fundado ninguna escuela o corriente específica de pensamiento contribuyó a difundir algunos aspectos del pensamiento socrático y consignó (en la *Apología,* las *Memorables* y el *Simposio)* datos de no poca importancia sobre la persona y la enseñanza del maestro, fue el ateniense Jenofonte, aristócrata por su nacimiento y gustos, no muy penetrante como pensador, pero escritor pulcro y de ánimo bueno y honesto. Escribió algunos

breves tratados sobre la formación del buen comandante de caballería, sobre la del jinete en general y sobre la nobleza del arte de la caza *(Cinegético);* escribió también una *Ciropedia* donde expone la educación de Ciro el Grande, basándose más en el modelo espartano que en el persa.

Pero la obra que le ha ganado un puesto en la historia de la educación es justamente aquélla donde es menos evidente la intención educativa, es decir, el *Económico (Oikonómikos).* Ahí se ve cómo tomó de Sócrates algunos motivos ético-religiosos más bien extrínsecos, utilizándolos despreocupadamente como defensa de los tradicionales valores aristocráticos, los que por otra parte no intenta estudiar a fondo y a los que tampoco se esfuerza por dar una justificación especulativa, como hará Platón. Pero también se advierte cómo de la moral socrática había conservado —bien que en forma genérica e irreflexiva— un profundo sentimiento humano; en efecto, en su tratadito sobre la administración de la casa se preocupa de mejorar un tanto la suerte de los dos grandes olvidados de la por otra parte espléndida cultura jónico-ática: la *mujer* y el *esclavo.* Nada de revolucionario, claro está; pero su cálida y amorosa preocupación por considerar como un ser espiritual, con tareas y responsabilidades importantes, a esa reclusa del hogar que es la mujer ática, y sus consejos filantrópicos sobre el tratamiento justo y humano que se debe dar a los esclavos (que Platón y Aristóteles consideran menos que hombres), son motivos que iluminan con una luz favorable la fisonomía moral de Jenofonte. En ello se debe ver también una forma particular de reacción ante la crisis de la *polis,* frente a la cual, dotar de nuevo valor a la vida del hogar, mostrándola como un centro de armoniosa y cálida convivencia, podía compensar el doloroso sentimiento de enajenación que ya desde entonces experimentaba el griego tradicionalista con respecto a la vida social y política donde triunfaban las formas democráticas no sin involuciones demagógicas (después de la restauración democrática posterior a los Treinta Tiranos, el mismo Jenofonte había sido exiliado por *sus* tendencias aristocráticas y su simpatía a los espartanos).

Sin importante, en la historia de la educación es mucho más importante otro ateniense contemporáneo de Jenofonte y Platón, el orador y retórico Isócrates. Discípulo de los sofistas, había absorbido también, indirectamente, la doctrina socrática, de forma que, a los sofistas, especialmente a Gorgias, debía su profundo interés por la *retórica* considerada como el arte más noble y propiamente humano, con el cual *se* actúa no sobre la materia bruta sino sobre las almas; de Sócrates, en cambio, le venía su sincera preocupación ético-política que le hacía repudiar la indiferencia moral por los fines a cuyo servicio se ponía la técnica oratoria y que caracterizaba a los más destacados sofistas. Isócrates, por el contrario, echa las bases de la concepción clásica del orador como *vir bonus dicendi peritus.*

Isócrates es el verdadero fundador de la educación de tipo predominantemente literario que caracterizaría la tradición clásica y humanística hasta nuestros días; en su plan de estudios, la enseñanza primaria y media, igual a la tradicional aunque ampliada y perfeccionada y que comprende también un poco de matemática (si bien él mismo no enseña directamente), culmina en un ciclo de educación superior de nuevo tipo, basada en el estudio y la práctica de la expresión oral y escrita sobre todo a través de la imitación de modelos apropiados (con frecuencia los discursos del mismo Isócrates) y de la discusión de su forma y contenido. A diferencia de la enseñanza sofística, dura varios años. Repetimos, no es puramente formal; antes bien desarrolla ideales específicos que anuncian a los valores propios de la civilización helenística: la exaltación de lo griego no ya como *factum* de estirpe, sino como conquista de una cultura superior.

VI. PLATÓN

24. VIDA Y OBRAS

Platón nació en Atenas, de familia aristocrática, el año 428 a. C. Según Aristóteles, en su juventud fue discípulo de Cratilo, secuaz de Heráclito. A la edad de veinte años empezó a frecuentar a Sócrates y se contó entre sus discípulos hasta la muerte del maestro. La muerte de Sócrates fijó para siempre el rumbo de la vida de Platón. Como él mismo dice en su *Carta VII* (de importancia fundamental para su biografía y la interpretación de su personalidad) Platón hubiera deseado entregarse a la política. La muerte de Sócrates le hirió como una injusticia irremisible, como la condena total de toda la política de su tiempo. De pronto, comprendió que era necesario cambiar de raíz las condiciones de la vida asociada y que ésa era precisamente la tarea de la filosofía. "Vi —nos dice— que el género humano no podrá liberarse del mal mientras no lleguen al poder los verdaderos filósofos o los regentes del estado no se conviertan por voluntad divina en auténticos filósofos". Desde entonces, la filosofía se le presentó como la única senda posible del hombre y la comunidad hacia la justicia.

Muerto Sócrates, Platón se trasladó a Megara, residencia de Euclides, y después a Egipto y Cirene. Nada se sabe de estos viajes de los que nada dice. Habla sin embargo de su viaje al sur de Italia, donde entró en contacto con las comunidades pitagóricas, y a Siracusa, donde se ligó de amistad con Dión, tío de Dionisio el joven, hijo de Dionisio el viejo, tirano de la ciudad. Se dice que éste, inquieto por los proyectos de reforma política de que se hablaba; hizo que Platón fuera vendido como esclavo en el mercado de Egina. Fue rescatado por Anniceris de Cirene; pero el dinero del rescate fue rehusado cuando se supo de quién se trataba y sirvió precisamente para fundar la Academia.

La escuela de Platón, denominada Academia por hallarse fundada en el gimnasio del héroe Academo, se organizó de acuerdo con el modelo de las comunidades pitagóricas, es decir, como una asociación religiosa, un *thiasos.*

Muerto Dionisio el viejo, Platón fue llamado a la corte de Siracusa por Dión para que, incorporándose a la corte del nuevo tirano, Dionisio el joven, aconsejara sobre la reforma del estado que Dión soñaba de acuerdo con el ideal platónico. Pero la ruptura entre Dionisio y Dión, que fue desterrado, volvió estériles todos los esfuerzos del filósofo.

Algunos años más tarde, el mismo Dionisio llamó insistentemente a Platón quien se trasladó de nuevo a la corte siracusana en el año 361, impulsado, entre otros motivos, también por el deseo de ayudar a Dión, que seguía desterrado. Pero no se pudo establecer ninguna armonía entre él y Dionisio que no era más que un *dilettante* presuntuoso. Platón, después de haber sido detenido por el tirano un cierto tiempo, casi como un prisionero, dejó Siracusa y volvió a Atenas donde pasó el resto de sus días, dedicado exclusivamente a la enseñanza, hasta su muerte acaecida el año 347 a. C., a los 81 años de su edad.

Platón es el primer filósofo antiguo de quien se conserva toda la obra: una *Apología de Sócrates,* treinta y cuatro diálogos y trece cartas.

Es de advertir que algunos de los diálogos que se le atribuyen se consideran como indudablemente apócrifos, sobre otros se abrigan dudas. Las *Cartas,* que hasta hace poco tiempo se consideraban falsas, hoy se aceptan universalmente como auténticas. Es más, la *Carta VII* se considera como un documento importante para la vida y el pensamiento del filósofo.

Para determinar la sucesión cronológica de los escritos se utilizan las remisiones contenidas en los diálogos mismos; en efecto, en ciertos diálogos se recuerdan otros que evidentemente los preceden. También se utiliza la crítica estilística gracias a la cual se ha podido determinar con seguridad el último grupo de diálogos *(Parménides, Teeteto, Sofista, Político, Timeo, Filebo* y *Leyes), e* incluso la forma del diálogo que puede ser narrativa o dramática. El contenido mismo de

los diálogos suministra otras indicaciones fundamentales. De tal forma es posible determinar tres periodos de la actividad literaria de Platón.

PRIMER PERIODO. *Apología,* Gritón, *Ión, Laques, Lisis, Cármides, Eutifrón, Eutidemo, Hipias menor, Cratilo, Hipias mayor, Menexeno, Gorgias, República 1, Protágoras.*

SEGUNDO PERIODO. Obras de la madurez: *Menón, Fedón, Simposio, República II-X, Fedro.*

TERCER PERIODO. Obras de la vejez: *Parménides, Teeteto, Sofista, Político, Filebo, Timeo, Critias, Leyes.*

Al último periodo pertenecen asimismo las cartas VII y VIII que se han revelado posteriores a la muerte de Dión y por tanto al año 353 a. C.

25. PRIMER PERIODO: DEFENSA DE SÓCRATES Y POLÉMICA CONTRA LOS SOFISTAS

Los dos primeros periodos de la actividad filosófica de Platón están dedicados a ilustrar y defender la enseñanza de Sócrates y .a la polémica contra los sofistas. La Apología y el *Critón* iluminan la actitud de Sócrates ante la acusación, el proceso y la condena, así como su negativa a sustraerse a la sentencia por medio de la fuga. Un numeroso grupo de diálogos ilustra los fundamentos de la doctrina socrática, que ya hemos expuesto y que se pueden recapitular esquemáticamente en la forma siguiente: 1) la virtud es una y se identifica con la ciencia; 2) sólo como ciencia se puede enseñar la virtud; 3) en la virtud como ciencia consiste la única felicidad del hombre. Estas tesis son presentadas y defendidas explícitamente en los diálogos de mayor madurez y riqueza en esta fase del pensamiento platónico: en el *Protágoras* y el *Gorgias.* Pero toda una serie de diálogos menores prepara negativamente estas tesis desembarazando el terreno de las tesis opuestas.

El método que Platón sigue de preferencia en estos diálogos menores es el dialéctico, es decir, se admite en cuanto hipótesis la tesis opuesta a la de Sócrates y se demuestra que no conduce a nada o a consecuencias absurdas, con lo cual queda confutada. La tesis fundamental de Sócrates, que la virtud es ciencia, supone evidentemente que la virtud es *una (la ciencia),* o sea, que no hay muchas virtudes, cada una distinta de la otra, capaces de ser definidas por separado. Algunos diálogos demuestran precisamente la imposibilidad de que existan virtudes diversas, independientes las unas de las otras, demostrando cómo en realidad no se las puede definir. Por ejemplo, si la santidad, la valentía y la sabiduría fuesen virtudes diversas entre sí y diversas de la ciencia, debería ser posible definir cada una por separado, sin relación alguna con las otras. Pero tres diálogos del grupo citado *(Eutifrón, Laques* y *Cármides)* prueban que ni la santidad, ni la valentía, ni la sabiduría se pueden definir de este modo y que si nos obstinamos en considerar cada una de esas virtudes por sí misma, aisladamente de la ciencia, no se puede decir nada acerca de su naturaleza. Por consiguiente, los citados diálogos sugieren que la virtud no es múltiple sino una y se reduce a la ciencia.

Por otra parte, si la virtud es una, uno debe ser el ideal o, por mejor decirlo, el *valor* que la virtud tiende a realizar. Por el contrario, si las virtudes fueran distintas, cada una de ellas tendería a realizar un ideal o valor diverso, por ejemplo, una tendería a realizar el bien, otra lo útil, otra lo santo, etc. Otro grupo de diálogos *(Hipias mayor, Lisis)* prueba cómo lo bello, lo útil, lo conveniente, etc., no se pueden definir por separado y que por tanto, en último análisis no existen en cuanto valores independientes y diversos. Sócrates sugiere aquí que el *único* valor que abarca y resume en sí todos los demás es el *bien,* que es único como es única la virtud, o sea, la actividad humana que debe realizarlo. También aquí la tesis socrática se sugiere negativamente y sólo a través de la confutación de la tesis adversaria.

En otros diálogos del mismo periodo se insiste en la exigencia de reconocer la propia ignorancia como primer paso para emprender la investigación que llevará hacia la ciencia. El *Ión* quiere demostrar que los poetas, que tratan los argumentos más disímiles, no saben verdaderamente nada de las cosas de que hablan o sólo son los instrumentos pasivos de la inspiración divina. El *Hipias menor* muestra por un proceso inverso la identidad entre virtud y ciencia demostrando que si no

fuera así el hombre que hace el mal *voluntariamente* sería superior a quien lo hace sin querer. En efecto, el primero, para querer el mal, debe conocerlo y para conocerlo debe saber distinguirlo del bien; por tanto, debe conocer el bien, circunstancia que establece su superioridad con respecto a quien hace el mal sin querer, es decir sin ser capaz de distinguirlo del bien. Ahora bien, esto es absurdo, por tanto el diálogo tiende a sugerir que un hombre que conozca el bien y haga mal no existe ni existirá jamás: el mal es siempre ignorancia como la virtud es ciencia.

La ilustración y la defensa positiva de las tesis socráticas se hacen en los dos principales diálogos platónicos de este primer periodo, el *Protágoras* y el *Gorgias.* El *Protágoras afirma* sin ambajes, en polémica con los sofistas, la tesis de la unidad de la virtud y su reducción al saber que los diálogos precedentes sugerían indirectamente. La virtud de que Protágoras se proclama maestro, simple conjunto de habilidades adquiridas accidentalmente por experiencia, no se puede enseñar y, en efecto, nunca ha sido posible trasmitirla de un hombre al otro; sólo puede enseñarse la virtud que es ciencia y en cuanto tal, por su propio carácter, universal y común a todos. El *Protágoras ataca* en su base misma la enseñanza sofística demostrando su imposibilidad.

El *Gorgias* ilustra y defiende la otra tesis socrática fundamental: que sólo en la virtud como ciencia consiste la dicha. Contra los jóvenes sofistas de la escuela de Gorgias, que fundaban la justicia en el derecho del más fuerte, que hace siempre lo que se le antoja y no se preocupa por los demás, Platón demuestra que la injusticia es como una enfermedad del alma humana, la afea y la llena de insatisfacción y por lo mismo la vuelve infeliz. La justicia es el orden y la mesura que se debe imponer a los impulsos y deseos humanos; es la *ciencia* de este orden o la virtud de esta mesura. Por tanto, no puede haber una "técnica de la persuasión" tal como la entendían los sofistas, o sea, un arte de persuadir independientemente del bien o del mal, de la verdad o la falsedad de la tesis que se sostiene. El verdadero arte de la persuasión, la verdadera *retórica,* es únicamente aquella que guía al hombre hacia la ciencia del bien en que consiste la virtud.

De esa forma el *Gorgias* es también una crítica radical de la más original creación sofística, la retórica o arte de la persuasión. Pero la crítica de Platón arremete también contra los otros aspectos de la actividad de los sofistas: la erística y el verbalismo. La *erística* es el arte de confutar todo lo que dice el adversario, sin importar si es verdadero o falso. Platón traza una caricatura de este arte en el diálogo *Eutidemo.* El *verbalismo* es la tendencia sofística a considerar que la palabra expresa en todos los casos la naturaleza de la realidad y, por tanto, a reducir el pensamiento al lenguaje. Si bien Platón considera que las palabras no son simples signos convencionales de las cosas sino que en cierto grado expresan la naturaleza de ellas, no admite sin embargo que se reduzca el pensamiento al lenguaje, sino que reconoce al pensamiento la función de medir el valor de las palabras y gobernar su empleo *(Cratilo).*

26. SEGUNDO PERIODO: LA DOCTRINA DE LAS IDEAS

En los diálogos del primer periodo, Platón no ha hecho otra cosa que explicar y defender puntos de vista y doctrinas propias de Sócrates. En el segundo periodo puede decirse que empieza su especulación original. A partir de ese momento Platón va por propio impulso más allá de las doctrinas aprendidas de Sócrates, no obstante lo cual no se aleja del maestro. Su esfuerzo constante sigue siendo descubrir la *base* de la enseñanza socrática y el *significado* de la personalidad misma de Sócrates. Los problemas a que ahora se enfrenta no habían sido abordados explícitamente por Sócrates, no obstante lo cual emergen de la enseñanza socrática y en una forma u otra estaban implícitos en las actitudes que el maestro mismo asumió durante la vida y frente a la muerte.

Uno de esos problemas es el de aprender. Sócrates había dicho que la virtud se puede enseñar y aprender, pero no por simple trasmisión verbal. ¿Qué significa pues aprender? El *Menón* responde a esta pregunta. Según algunos sofistas no se puede aprender ni lo que se sabe ni lo que no se sabe; en efecto: nadie se afana por aprender lo que ya sabe y nadie puede afanarse por aprender si no sabe qué debe buscar. Pero este sofisma lleva a la renuncia del saber y a la molicie. Platón le opone un

mito que, según él, por lo menos sacude a los hombres la pereza y los espolea a la búsqueda: el mito de la reminiscencia *(anámnesis).* El alma es inmortal; antes de vivir en un hombre ha vivido en otros cuerpos innumerables y de esa forma ha podido conocerlo todo, así en el mundo de los vivos como en el de los muertos. Cuando un hombre nace su alma olvida lo que conoció en las vidas anteriores, pero lo puede recordar, y una vez que ha recordado una cosa puede, siguiendo los lazos que ligan a todo el universo, recordar las otras. En este sentido, aprender es recordar.

Prueba de ello es que incluso un ignorante, oportunamente interrogado, puede responder con exactitud acerca de cosas de las que no ha oído hablar jamás. Este mito supone evidentemente la inmortalidad del alma y la creencia pitagórica en la trasmigración. Pero según Platón, lo que ahí se declara puede expresarse en términos estrictamente filosóficos, sin referencia alguna a creencias o supuestos místicos. A saber: que el alma está unida a la naturaleza que debe conocer y que toda la naturaleza está unida en sí misma, es decir, constituida por elementos conectados entre sí. Por obra de su unidad con la naturaleza puede el alma conocer a ésta; y por obra de la unidad de todas las cosas que constituyen la naturaleza el alma que llega a conocer una de esas cosas puede —partiendo de ella— conocer a las demás.

En otros términos, el fundamento del aprender —en esa búsqueda que constituye la ciencia— es la conexión esencial de la naturaleza dentro de sí misma y de la naturaleza con el alma humana. Tarea de la ciencia es comprender esa conexión; por el contrario, si no se comprende esa conexión y las cosas se consideran por separado, de modo que se posee un conjunto de conocimientos aisladamente exactos pero no conexos, se tiene la recta opinión. La recta opinión es incomunicable, es decir, no se puede enseñar ni aprender; por tanto, aunque algunos hombres posean suficiente sagacidad y experiencia para dirigirse a sí mismos y a otros no serán buenos maestros de virtud por estar desprovistos de ciencia. Sólo la ciencia es comunicable, es decir, susceptible de ser enseñada y aprendida.

Pero el problema fundamental que emergía de la enseñanza de Sócrates era justamente el de la ciencia: el del *valor* de la ciencia. La ciencia es indudablemente el *verdadero* conocer, pero ¿en qué consiste su *verdad? ¿Cuál* es el *objeto al* que se dirige la investigación científica? Respondiendo a esta pregunta Platón se expresa como sigue en el *Fedón:* “Al hombre no conviene indagar, a propósito de sí mismo como de las otras cosas, sino lo que es óptimo y perfecto. Ello lo pondrá necesariamente en la capacidad de reconocer también lo peor, ya que la ciencia de lo mejor y la de lo peor son lo mismo.”

Por tanto, la ciencia debe tener como fin indagar, así en el hombre como en las demás cosas, *lo que es óptimo y perfecto:* su objeto es pues la perfección o, como diríamos en lenguaje moderno, el *valor.* Pero lo perfecto, lo que vale, es también, según Platón, lo estable, lo duradero, lo inmutable: al objeto de la ciencia, en cuanto valor, pertenecen los atributos del ser de Parménides. La ciencia es pues conocimiento estable, duradero y perfectamente válido, justo y sólo porque su objeto, la realidad sobre la cual indaga, es estable, duradera y perfectamente inmutable. En otros términos, *la verdad de la ciencia depende de la perfección de su objeto.*

Este punto de vista excluye que se puedan constituir en objeto de la ciencia las *cosas* del mundo sensible. Tales cosas son múltiples y diversas, nacen, mueren y están sujetas a perpetua mudanza. Por otra parte, por mucho que puedan poseer en cierto grado un determinado valor y ser, por tanto, más o menos bellas, buenas, útiles, etc., no tendrán nunca la perfección ni la inmutabilidad del valor. Por ejemplo, un objeto bello no será nunca la belleza perfecta; e incluso el grado de belleza que posea estará siempre amenazado de destrucción por la mudanza a que están condenadas todas las cosas sensibles. Esto, significa que el objeto de la ciencia no pertenece al mundo sensible y no se puede identificar con las *cosas* de este mundo. El objeto de la ciencia es lo bello, lo bueno, lo justo, lo útil, etc., tal y cual *son* en sí mismos, y no como *aparecen* en las cosas sensibles. Pero estos objetos son objetos *redes* y no simples pensamientos de la mente humana. Son la realidad misma en su ser más íntimo, en su sustancia. Son las realidades últimas, no sólo del hombre y la civilización, sino incluso del mundo en que vive el hombre y de todo tipo o forma de ser. Lo bello, lo bueno, lo útil, lo justo, etc., que Sócrates se había preocupado por poner al descubierto en la vida individual y

asociada de los hombres y que por consiguiente seguían siendo para Sócrates puros ideales o reglas de acción para el hombre, constituyen para Platón realidades objetivas, *sustancias* que subsisten por propio derecho y sobre las cuales se modelan las realidades imperfectas y disminuidas del mundo sensible. *El ser es sustancialmente valor:* tal es la tesis fundamental de Platón.

A los valores que constituyen el ser (lo bello, lo justo, lo verdadero, el bien, etcétera) los llama Platón *Ideas.* Pero este término no tiene para Platón el significado subjetivo y mental que ha adquirido para nosotros. Una idea es para nosotros un acto de nuestra mente, un pensamiento; para Platón es una sustancia, una realidad objetiva, una perfección que subsiste en sí y por sí con pleno y propio derecho. Según Platón, a este género pertenecen también las determinaciones matemáticas: los números, lo más, lo menos, lo igual, etcétera; también las determinaciones matemáticas son, según Platón, perfecciones o valores. En efecto, todas ellas son expresiones o manifestaciones de la proporción, el orden y la armonía; y proporción, orden y armonía son otros tantos nombres de la unidad, la belleza, el bien.

Por lo demás, los razonamientos más estrictos y persuasivos a favor de la doctrina de las ideas, las más hábiles confutaciones de la opinión de que las ideas universales se derivan de la experiencia sensible, los efectúa Platón refiriéndose justamente a las ideas más abstractas, de carácter lógico-matemático. Por ejemplo, en el *Fedón (*el diálogo sobre las últimas horas y la muerte de Sócrates pero que, por lo que se refiere a los argumentos que ahí se le atribuyen en apoyo de la tesis de la inmortalidad del alma, parece apartarse un tanto del pensamiento socrático, pues aparecen en ellos las doctrinas de las ideas y de la reminiscencia), Sócrates, habiendo examinado rigurosamente nuestra experiencia de la igualdad o la semejanza de las cosas, llega a la conclusión de que esa experiencia *presupone y no genera la idea de la semejanza, es* más, de la absoluta *igualdad:* "Por consiguiente, debemos admitir que también nosotros, antes del momento en que la vista de cosas iguales nos sugirió el pensamiento de lo igual en sí, hacia el que aquéllas tienden sin llegar jamás, conocíamos ya ese igual en sí."

Sin embargo, el más alto conocimiento sigue siendo para Platón el conocimiento de las precitadas ideas-valores; el conocimiento matemático y, en general, todo conocimiento que implica razonamientos "hipotéticos" y pormenorizados, aunque también es ciencia, pertenece a un nivel inferior. A continuación sigue la creencia y por último la conjetura. En la famosa alegoría de la caverna *(República,* VII) Platón simboliza los cuatro grados del conocimiento. Los hombres son como prisioneros en una caverna, sujetos por cadenas que sólo les dejan ver la pared del fondo, sobre la que se proyectan las sombras de los objetos que cierta gente lleva y hace pasar ante una hoguera que arde a la entrada. Las sombras simbolizan la experiencia sensible y la simple *conjetura* concomitante a ésta gracias a la cual a veces se pueden adivinar algunas secuencias de imágenes; empero, si esas secuencias se presentan con una cierta regularidad, los hombres pueden llegar a *creencias* más fundadas. Si uno de los prisioneros lograra liberarse y ver la hoguera, los objetos reales y los hombres que los llevan, adquiriría la ciencia si bien en forma aún limitada, en el aspecto *discursivo* o *dianoético;* la contemplación total, la *intelección* sintética de la realidad (conocimiento *poético) la* obtendrá únicamente quien salga a la luz del sol y con oportunos y pacientes ejercicios logre contemplar el astro rey como causa última y efectiva de cuando existe en el mundo. Los cuatro grados son pues *conjetura, creencia, conocimiento dianoético* y *conocimiento noético.* Adviértase que entre los primeros dos y los últimos hay de por medio el acto decisivo de liberación de las cadenas que permite volverse bruscamente de las sombras a la luz, y que Platón denomina "una conversión con toda el alma" del mundo del devenir a la contemplación de lo real.

En todo esto hay un ahondamiento importante del intelectualismo socrático; es verdad que el conocimiento del bien se identifica idealmente con la actuación del bien, pero para poder conocer el bien se requiere un esfuerzo heroico y decisivo, hay que vencer la resistencia y pereza de los sentidos. El alma humana no está hecha únicamente de *razón (alma racional)* sino también de fuerza pasional (alma *irascible)* y deseos sensibles *(alma concupiscible).* Según la famosa alegoría del *Fedro* se la puede representar como un coche al cual está uncida una pareja de caballos alados, uno de los cuales tiende a subir, mientras que el otro tiende a bajar (símbolos, respectivamente, del

alma irascible y el alma concupiscible): el auriga (el alma racional) debe hacer que los dos caballos se dirijan hacia lo alto, hacia la contemplación de las ideas, que es el único nutrimiento de las alas de los caballos.

De este modo, Platón revalida el aspecto afectivo, las fuerzas del sentimiento, en las que distingue, empero, un aspecto positivo (alma irascible) y un aspecto preponderantemente negativo (alma concupiscible). Otra fase de esa revalidación es el mito de Eros, puesto en boca de Sócrates en el *Simposio:* Eros o Amor no es verdaderamente un dios, porque la divinidad, siendo perfecta, no podría aspirar a nada de diverso de lo que es o posee; es un semidios, un demonio, hijo de Riqueza y de Pobreza: sólo quien tiene y no tiene, quien es simultáneamente perfecto e imperfecto, en el sentido de que siendo imperfecto tiene una idea de la perfección, puede aspirar a ella con todas sus fuerzas, puede esforzarse por alcanzar un bien que no posee pero vislumbra.

27. TERCER PERIODO: LA DOCTRINA DEL SER Y SUS DIFICULTADES

Antes de ocuparnos de lo que nos interesa sobre todas las cosas —las teorías políticas y educativas de Platón—, completaremos rápidamente el cuadro del desarrollo de sus concepciones teóricas. En efecto, gran parte de los diálogos de este período se debaten con las no pequeñas dificultades que el mismo Platón advierte como inherentes a su doctrina, anticipándose a casi todas las objeciones que harán más tarde Aristóteles y otros pensadores (es posible que se haya visto llevado a ello por el mismo Aristóteles, discípulo activísimo de la Academia).

Si las Ideas tienen una existencia autónoma, o por mejor decirlo coastituyen el verdadero mundo del ser, ¿qué relaciones tienen con el mundo de nuestra experiencia? Existe, sí, una *relación subjetiva* establecida en las almas humanas que han contemplado las Ideas y las recuerdan en presencia de experiencias correspondientes en el mundo sensible *(reminiscencia);* pero para que esto acontezca debe existir también una *relación objetiva* entre las ideas y las cosas particulares. Ahora bien, si las Ideas constituyesen una especie de ser parmenídeo, cerrado e inmóvil, y las cosas fueran únicamente multiplicidad y fluir continuo, no sería posible ninguna relación entre los dos mundos. Por tanto, Platón revalida las distinciones en el seno de las Ideas y en el *Sofista* niega que sean inmóviles: el mundo de las Ideas es un mundo espiritual y por lo mismo dinámico; las Ideas son *causas finales* del mundo sensible, es decir, perfecciones a las cuales el mundo sensible aspira *participando de ellas* en forma incompleta. En el *Timeo,* para dar una imagen intuitiva de este carácter finalístico de las Ideas o de la dinamicidad del proceso de *participación* de las cosas en aquéllas, representa la creación o mejor dicho la formación del mundo como realizada por un divino artífice (en griego *Demiurgo)* que plasma la materia contemplando las Ideas. Así pues, las cosas *imitan a* las Ideas, pero esta relación de *imitación* probablemente no quiere ser en Platón algo diverso de la de participación, sino más bien una traducción de ésta en términos más fáciles e intuitivos.

Platón trató de encontrar la verdadera solución teórica del problema poniendo como intermediarios entre las Ideas y las cosas a los *entes matemáticos* que traducen, por así decirlo, en términos cuantitativos y por consiguienté, materializables, el carácter cualitativo de las Ideas. Platón concibe a la materia prima en un modo que querría ser puramente geométrico: dado que la Academia había perfeccionado la teoría de los sólidos regulares (es decir, susceptibles de ser inscritos dentro de una esfera y cuyas caras son iguales: tetraedro, cubo, octaedro, icosaedro, dodecaedro), afirma que las cualidades propias de los cuatro elementos y del "éter" celeste pueden derivarse del hecho de estar constitutidos por partículas mínimas con esas formas. Por ejemplo, el fuego quema porque es punzante debido a que está formado por *tetraedros,* los sólidos regulares con las puntas más agudas. Posiblemente, a la formulación de estas ideas no fueron extrañas las ideas que profesaba Demócrito, contemporáneo de Platón, pero que éste no nombra jamás acaso por aversión a su rígido mecanicismo. Por su parte, Platón no puede aceptar sino algunos aspectos de la teoría atomística insertándolos en la visión finalística simbolizada por el Demiurgo.

28. EL IDEAL POLÍTICO-EDUCATIVO DE LA "REPÚBLICA"

La exigencia educativa fue desde un principio el verdadero motor de la especulación platónica, y en lo que también continuó idealmente el pensamiento socrático. ¿Qué es la doctrina de las ideas sino una especie de firme anclaje para la concepción socrática de que la virtud es ciencia? Las ideas son el verdadero objeto de la ciencia y garantizan la posibilidad de una comunicación, de un acuerdo universal entre los hombres, a despecho de la variedad de los apetitos y la insuficiencia de la experiencia sensible. Pero se objetará que las ideas, tal y corno Platón las concibe, no pueden ser alcanzadas sino por una minoría de filósofos. En efecto, así es; pero esto para Platón no constituía una dificultad, y quizás no lo había sido tampoco para Sócrates quien insistía con tanto ahínco en la necesidad de una educación completa para todos los hombres, especialmente los gobernantes.

Platón no confía en la democracia, no sólo y no tanto por el hecho de haber nacido rico y aristócrata, cuanto porque de la democracia ha visto y ve las manifestaciones más turbias, y porque a la democracia imputa el horrible delito de haber matado al más justo de todos los hombres, al que más se esforzaba por mejorarla: su maestro Sócrates. Para Platón es preferible que las riendas del Estado estén en manos de pocos; por tanto aboga por un régimen aristocrático o incluso monárquico, y en general admira más la constitución espartana que la ateniense. Pero esos pocos tienen que ser dignos de sus funciones, deben saber en qué se cifra el bien de la ciudad y, por tanto, de todos los ciudadanos, en una palabra deben ser *filósofos.*

Por tanto, Platón no vuelve *sic et simpliciter* a la concepción tradicional de la *aristocracia de la estirpe* llamada a gobernar por decreto divino (en cuanto se proclama descendiente de los dioses): su *aristocracia* lo es *del saber* que él intenta definir —por lo que se refiere a los métodos de selección y educación— con un racionalismo tan radical y feroz que aún hoy sorprende, irrita y asombra al lector de la *República,* diálogo en el cual Platón, profundizando el concepto de justicia esbozado en su primer libro, traza un cuadro pormenorizado y completo de lo que en su concepto es el estado ideal. Por lo demás, Platón mismo, a juzgar por más de un indicio que no es el caso de mencionar aquí, parece como si quisiera dar a entender al lector que aquél diálogo es más una aventura intelectual que un programa político susceptible de ser puesto en práctica (efectivamente, más tarde, en las *Leyes* atenuará sus conceptos en la medida necesaria).

Platón parte del supuesto de que entre los hombres existen diferencias naturales, trasmisibles *en parte* por herencia, y que consisten esencialmente en el predominio dentro de cada individuo de cada una de las tres precitadas partes del alma *(racional, irascible, concupiscible,* de modo que se tendrá, correlativamente, una *raza de oro,* una *raza de plata* y una *raza de hierro y bronce).* Serán buenos regentes del estado, a condición de que se les eduque en modo conveniente, sólo aquellos en quienes predomine la *racionalidad,* y su virtud será la *sabiduría* o *prudencia;* buenos guerreros serán aquellos en quienes predomine la afectividad magnánima *(irascibilidad)* y su virtud propia será la *valentía* o *fortaleza;* por último, aquellos en quienes predomine la concupiscencia deberán esforzarse por domarla mediante el ejercicio de la *templanza* aunque en ningún caso serán aptos para trabajos que no sean los relativos a la producción y el intercambio de los bienes materiales (es decir, labradores, artesanos, comerciantes). La cuarta y mayor virtud, común a todos en cuanto tiende a mantener a cada quien en el lugar que le es propio, lo que hace posible la existencia del estado, es la *justicia* (de modo análogo, en el individuo, cada una de estas virtudes se aplica a cada una de las partes del alma y a su armonía total).

Por tanto, en el estado platónico habrá tres clases: *filósofos* o regentes, *guerreros* y *trabajadores.* Pero sólo existe una verdadera separación entre las dos primeras y la tercera: esta última no tiene ningún derecho ni ingerencia en la cosa pública, y sólo excepcionalmente, los individuos muy dotados podrán ser absorbidos por las clases superiores, de las cuales, por el contrario, será expulsado quien se degrada en forma irreparable. Se trata de medidas excepcionales cuyo fin exclusivo es acentuar la separación; por lo demás para evitar que las clases superiores degeneren

Platón prevé una rígida aplicación de criterios de *eugenesia.* En efecto, filósofos y guerreros más que dos clases son dos especificaciones funcionales de una misma clase, puesto que sólo la aptitud demostrada en el estudio determina el que los jóvenes sean destinados a una u otra función. Por tanto, se puede hablar en general de una clase superior que ejerce todos los poderes y cuyos miembros identifican los propios intereses con los del Estado, en cuanto no existen ni propiedad privada (comunismo platónico) ni familia. Verdad es que hay matrimonios, pero en apariencia se deciden por sorteo, si bien de hecho son concertados por los regentes quienes procuran unir entre sí los mejores hombres con las mejores mujeres y los peores con las peores.

Los recién nacidos se quitan inmediatamente a las madres para ser educados por el Estado, de manera que los padres y las madres no sepan cuáles son sus verdaderos hijos y llamen hijos indistintamente a todos los niños de una cierta edad. Pero en efecto el Estado sólo debe educar y criar a los hijos de los mejores y eliminar o relegar a la clase inferior a los otros: de esta forma, mediante criterios que el mismo Platón parangona con los que se usan para seleccionar caballos y perros se perpetúa y mejora la superioridad de aptitudes de la clase alta, aunque todo ello no sirve más que para obtener el material humano selecto destinado a esa compleja y difícil labor educativa que es la sola capaz de dar al estado buenos regentes y guerreros.

29. LA EDUCACIÓN

Hasta los veinte años la educación que prepara para esas dos funciones (regente y guerrero) es la misma. Platón propone en primer lugar una especie de jardín de infantes (cosa que la antigüedad no conoció ni antes ni después de Platón) con juegos, cantos y fábulas debidamente seleccionadas. A esto sigue una introducción progresiva a la *música* con declamación de poetas de cuyas obras serán censurados los pasajes no educativos (sobre todo para evitar que los niños se formen conceptos erróneos de la divinidad) y la *gimnasia.* Por último, de los 16 a los 20 años habrá una especie de iniciación activa de los jóvenes en la vida militar; para ello serán llevados a los campos de batalla por sus "padres" cuando ello no sea excesivamente peligroso. De los 20 a los 30 años los más idóneos estudiarán ciertas materias propedéuticas que no son otra cosa que las *mathemata* pitagóricas, con una división de la geometría en plana y sólida. Sólo quienes habrán confirmado plenamente *sus* capacidades para el estudio podrán continuarlo pasados los 30 años, hasta los 35, ejercitándose en la *dialéctica,* mientras que los menos idóneos serán destinados a la función de guerreros. Los aspirantes a filósofos, por el contrario, cumplidos los 35 años, deberán pasar por una especie de largo aprendizaje práctico cotno funcionarios de segundo orden al servicio del estado. Sólo a los 50 años se les dejará libres por un cierto tiempo de dedicarse a la contemplación; por último entrarán de lleno a desempeñar su oficio de filósofos-regentes. Las mujeres recibirán poco más o menos la misma educación, pero no parece preverse la posibilidad de que se conviertan en "filósofas".

Por sobre la fácil ironía que pudiera suscitar semejante programa educativo es necesario subrayar que en él, en formas a veces esquemáticas y desmañadas, se hace un esfuerzo por responder a exigencias sumamente serias: una prolongada selección mediante el sondeo de las aptitudes y la educación de los intereses activamente estimulados; un concepto *formativo* de la cultura como adiestramiento de la inteligencia y como formación o integración de la personalidad; un reconocimiento de una mayor dignidad a la mujer que, en el estado ático y jónico, era objeto de escasa consideración y estaba prácticamente confinada en el "gineceo".

Pero por encima de todo es de subrayar cómo Platón insiste una y otra vez en la necesidad de no dedicarse al estudio sin una devoción espontánea y un interés vivo, pues hacerlo por fuerza y bajo coacción es cosa indigna de un hombre libre, y por lo tanto de un muchacho destinado a convertirse en hombre libre. La educación prevista hasta los veinte años es tal que cualquier muchacho normal pueda sacar buenos frutos a condición de que ponga en ella interés y empeño: la sucesiva, si bien más abstracta y árida, se reservará a los pocos que tengan una fuerte inclinación intelectual y sean

por tanto capaces de sacarle provecho.

El arte (sobre todo la música y la poesía) desempeña un papel sobresaliente hasta los veinte años, e incluso más tarde, ya que la *polis* platónica, como toda *polis* griega, organiza toda suerte de manifestaciones artísticas, por lo común en conexión con fiestas y ceremonias religiosas. A este respecto, sin embargo, es de advertir que Platón no sólo instituiría una especie de censura sobre la poesía, sino que en general nutre, él que era tan excelso artista (sus diálogos figuran entre las más elevadas creaciones literarias que haya producido la humanidad), un sentimiento de sospecha ante la excitación de los sentimientos que provoca el arte, sobre todo el arte dramático. Llega al extremo de motivar racionalmente ésta su natural prevención formulando la teoría de que el arte, por ser imitación de la naturaleza, que a su vez es imitación de las ideas, carece de todo auténtico valor de verdad en cuanto es, precisamente, la *copia de una copia.*

30. LAS "LEYES": ATEMPERACIÓN Y ATENUACIONES

Como hemos dicho, las *Leyes,* último diálogo platónico, contiene una atenuación de las tesis políticas más radicales formuladas en la *República. Se readmite la* propiedad privada, las clases son cuatro y *se* basan en el censo, se renuncia al control eugenésico y se reconoce la familia como célula fundamental de la sociedad. Sin embargo, las propiedades privadas no deben ser ni demasiado grandes ni demasiado chicas y en conjunto la población no debe aumentar ni disminuir demasiado, y se cree posible obtenerlo mediante oportunas disposiciones legales.

Se pone en tela de juicio el mismo principio aristocrático y se propende por un acomodo entre éste y el principio democrático; se manifiesta poca confianza en la sabiduría de los gobernantes en cuanto individuos y se acentúa la exigencia del "estado de derecho" donde todo se efectúa de acuerdo con la ley. Parecería que en todo ello se debe ver como un rastro de las experiencias negativas de Sicilia en los dos últimos viajes del filósofo. A decir verdad, Platón declara repetidas veces que no renuncia en modo alguno a *sus* principios ideales, sino que se limita a sugerir un programa mínimo en vista de lo difícil que resulta actuar el máximo. Difícil es establecer hasta qué punto esto responda realmente a su sentir, o en qué medida represente más bien un modo de protegerse contra probables acusaciones de incoherencia.

Por lo que hace al aspecto educativo, además de las evidentes modificaciones debidas a los cambios introducidos en el cuadro general, es de observar que, en las *Leyes, la* estima por la actividad espontánea y jubilosa es aún más acentuada que en la *República:* más aún, al juego se atribuye un valor religioso y místico que parece preludiar casi ciertos aspectos del pensamiento de Federico Froebel (el fundador de los modernos "kindergarten" o jardines de infancia), lo que por su singularidad destaca sobremanera en un mundo como el clásico en el que, por lo común, se concede a la vida infantil en cuanto tal muy poca atención, porque en el niño no se ve otra cosa que un hombre imperfecto.

No es posible hacer una evaluación global de la contribución platónica al progreso de la teoría y praxis educativa sin tomar en cuenta la evolución ulterior de éstas hasta nuestros días, la tal punto ha sido vasto y profundo su influjo! Nos limitaremos aquí a señalar cómo el vigor de *su* especulación, la valentía con que desarrolla las consecuencias más radicales de sus planteamientos, van siempre acompañados de una mesura y una especie de serenidad superior que sólo se encuentran en el artista cumbre, por lo que incluso quien disiente profundamente de sus afirmaciones queda como turbado y galvanizado por sus palabras, a un tiempo apasionadas y lúcidas, y aprende a enfocar los problemas con mayor amplitud y empeño descubriendo relaciones desatendidas, implicaciones inadvertidas, aspectos *imprevistos:* en este sentido Platón es ciertamente uno de los máximos *educadores* que ha conocido la humanidad.

Cuanto a la influencia específica sobre la organización de los estudios en su tiempo, e incluso en las épocas sucesivas, es de señalar que la importancia de Platón fue mucho menor que la de su contemporáneo (y rival) Isócrates (cf. 23).

Su ideal de formación eminentemente científico-filosófica fue netamente vencido por el ideal de formación literario-retórica de su adversario. En la antigüedad, el medioevo, el renacimiento, y más allá, las *mathemata* serán las cenicientas de las artes liberales.

VII. ARISTÓTELES

31. SU VIDA

Aristóteles nació en Estagira, en 384 ó 383 a. C. A los 17 años entró en la Academia de Platón, en la que permaneció hasta la muerte del maestro (348 ó 347), es decir 20 años. Por tanto, su formación espiritual entera se desenvolvió bajo la influencia de la enseñanza y la personalidad platónicas. La independencia de pensamiento y crítica que Aristóteles manifestó más tarde dio pábulo a la leyenda de la ingratitud de Aristóteles para con el maestro, leyenda que él mismo desmiente con la actitud a un tiempo libre y respetuosa que asume constantemente ante Platón en sus obras. "La amistad y la verdad —dice Aristóteles en un famoso pasaje de la *Ética Nicomaquea* son ambas preciosas, pero cosa santa es honrar aún más la verdad."

A la muerte de Platón, Aristóteles dejó la Academia, a la cual ya nada lo ligaba, y se trasladó a Asos, donde, junto con otros dos exalumnos de Platón, Erasto y Corisco, ya establecidos bajo la protección del tirano de Atar-neo, Hermias, formó una pequeña comunidad platónica donde probablemente enseñó por primera vez en forma autónoma.

En ese lugar casó con la hija de Hermias, Pitias, y al cabo de tres años se trasfirió a Mitilene.

En 342 fue llamado por Filipo de Macedonia a Pela, a fin de que se encargara de la educación de Alejandro. El padre de Aristóteles, Nicómaco, había sido médico en la corte de Macedonia unos cuarenta años antes; pero la decisión de Filipo se determinó quizás por la amistad que existía entre Aristóteles y Hermias, aliado de Filipo. De esa forma, Aristóteles pudo formar el espíritu del gran conquistador, al cual comunicó sin duda alguna su propia convicción de la superioridad del mundo griego y de la capacidad de éste para dominar el mundo si estuviese articulado en una vigorosa unidad política. Tiempo después, Alejandro asumió en su gobierno las formas de un principado oriental y Aristóteles se separó de él.

En 335 ó 334, al cabo de 13 años, volvió Aristóteles a Atenas. La amistad del poderoso rey ponía a su disposición medios de estudio excepcionales que le facilitaron sus investigaciones en todos los campos del saber. La escuela fundada por él, el *Liceo,* constaba además del edificio y el jardín, de un paseo o *peripatos,* de donde se deriva el nombre de *peripatéticos.* Aristóteles impartía cursos regulares, y daban lecciones también los discípulos más antiguos, Teofrasto y Eudemo.

En 323 la muerte de Alejandro provocó la insurrección del partido nacionalista ateniense contra el dominio macedónico y puso en peligro la vida de Aristóteles, quien se salvó huyendo a Calcis, en Eubea, lugar de origen de su madre. En 322 6 321 una enfermedad del estómago puso término a su vida a los 63 años de edad.

32. LA OBRA

De Aristóteles nos han llegado únicamente los escritos que compuso para enseñar. Tales escritos son los apuntes de que se servía para sus lecciones y se han denominado *acroamáticos,* porque estaban destinados a ser dichos de viva voz, y también, aunque impropiamente, *esotéricos,* es decir, depositarios de una doctrina secreta. Pero Aristóteles compuso también otros escritos que él mismo llamó *exotéricos,* o sea destinados al público, en los cuales, como Platón, se servía de la forma del diálogo y revestía su pensamiento de mitos y ornamentos de oratoria en contraste con la forma severa y sobria de las obras escolásticas. De estas composiciones exotéricas no nos quedan más que pocos fragmentos. Por su inspiración y sus argumentos se aproximaban mucho a los diálogos platónicos, de los cuales reproducían a veces el título.

Las obras acroamáticas son las siguientes

1) Escritos de *Lógica,* conocidos conjuntamente con el nombre de *Organon (instrumento* de

investigación): *Categorías,* un libro; *De la interpretación,* un libro; *Analíticos anteriores,* dos libros; *Analíticos posteriores,* dos libros; *Tópicos,* ocho libros; *Refutaciones sofísticas.*

2) *Metafísica,* en 14 libros. No se trata de una obra orgánica, sino de un conjunto de escritos diversos compuestos en diversas épocas, reordenados y publicados por Andrónico de Rodas, a mediados del *siglo* I a. C. Los libros I y II constituyen la más antigua formulación de la metafísica aristotélica: en ellos Aristóteles se incluye a sí mismo entre los platónicos. Los libros XIII y XIV pertenecen al mismo periodo y son una reelaboración de los dos precedentes. El libro XII contiene la teología aristotélica, es decir la teoría del primer motor inmóvil. Los libros VII, VIII y IX exponen la teoría de la sustancia, forma última y más madura de la especulación aristotélica.

3) Física, historia natural, matemática y psicología: *Lecciones de física, en* 8 libros; *Del cielo, en* 4 libros; *De la generación y la corrupción,* en 2 libros; *Meteorología,* en 4 libros; *Historia de los animales; De las partes de los animales; Del movimiento de los animales.* La doctrina del alma se halla expuesta en los tres libros *Del alma* y en la colección de escritos titulada *Parva naturalia.*

4) Ética, política, economía, poética y retórica. Con el nombre de Aristóteles han llegado hasta nosotros tres tratados de ética: la *Etica Nicomaquea, la Ética Eudemia* y la *Gran ética.* Esta última es un extracto de las dos precedentes. La *Ética Eudemia* fue editada por Eudemo de Rodas, discípulo de Aristóteles y es anterior a la *Ética Nicomaquea,* editada por Nicómaco, hijo del filósofo. Esta última es la obra moral postrera y más completa de éste. *Política,* en 8 libros; *Constitución de Atenas,* reaparecida a principios del siglo pasado y la primera de las 158 constituciones estatales recogidas por Aristóteles y que se han perdido. *Económicos,* en 3 libros, el último de los cuales es apócrifo; *Retórica,* en 2 libros; *Poética,* de la que nos ha llegado únicamente la parte relativa al origen y naturaleza de la tragedia.

33. LA FILOSOFÍA EN CUANTO CIENCIA PARTICULAR

Aristóteles tiene de la filosofía un concepto completamente diverso del de Platón. Para Platón la filosofía contiene, en una especie de fases imperfectas o preparatorias, todas las otras ciencias, y se identifica con la búsqueda de una vida propiamente humana, es decir al mismo tiempo virtuosa y feliz. Por el contrario, para Aristóteles la filosofía es una ciencia particular, a la par de muchas otras ciencias, sobre las cuales no goza de ninguna preeminencia, como no sea juntamente la de poder justificar la autonomía y el valor de todas las ciencias. Según Aristóteles, esta última tarea es esencial para la filosofía. La filosofía debe justificar todo y cualquier tipo de indagación, sin importar cuál sea su objeto, y por consiguiente debe proporcionar la base para reconocer a todas las disciplinas, por diversas que sean, el mismo valor de ciencia. Es evidente que este punto de vista aristotélico tiene una gran importancia para el desarrollo científico y educativo ya que rescata a las disciplinas cuyo objeto es el mundo natural de la situación de inferioridad que les había atribuido Platón.

Sin embargo, Aristóteles no llegó inmediatamente a este concepto de la filosofía, propio de sus años de mayor madurez, cuando había ya encauzado su actividad personal y la de su escuela hacia la investigación científica, sobre todo biológica. En efecto, en un principio su concepto de la filosofía era muy parecido al platónico, o sea, que la filosofía tiene como objeto propio la realidad superior a todas las demás, Dios, motor de los cielos y causa final de las cosas. Este concepto de la filosofía como *teología* se encuentra expuesto por Aristóteles en los diálogos (de los cuales, como hemos dicho, sobreviven sólo unos cuantos fragmentos) así como también en algunos de los escritos de que consta la *Metafísica.* Sin embargo, es un concepto que no permite otorgar a las otras ciencias un valor igual al de la filosofía, pues que el valor de la filosofía está determinado por la excelsitud de su objeto (Dios), ante el cual el de las demás ciencias es ciertamente menos excelso. Por otra parte, tampoco permite a la filosofía establecer el cuadro conjunto de todas las otras ciencias ni la tarea específica de cada una de ellas.

Por eso en los libros que constituyen la última y más madura expresión de su pensamiento

(especialmente los libros VII, VIII y IX de la *Metafísica)* Aristóteles formula otro concepto de la filosofía. La filosofía no tiene por objeto una realidad particular, ni siquiera la más alta de todas, sino más bien la realidad en general, es decir el aspecto fundamental y común de toda la realidad, *el ser en cuanto tal.* Toda ciencia considera un aspecto particular del ser; por ejemplo, la matemática tiene por objeto el ser como cantidad, la física el ser en movimiento. La filosofía considera el ser en su máxima generalidad, sólo en cuanto ser. En ese modo, es el fundamento de todas las demás ciencias, puesto que todas estudian el ser, pero es mucho más extensa e inclusiva que todas las otras ciencias porque considera el *ser* no bajo un aspecto particular, sino en su carácter primordial y fundamental, en cuanto *es.*

Empero, según Aristóteles, la filosofía debe proceder con el método de todas las demás ciencias. En efecto, las ciencias proceden *por abstracción, es* decir despojando a las cosas de todos los caracteres diferentes de los que les interesan. El matemático despoja a las cosas de todas las cualidades sensibles (peso, ligereza, dureza, etc.) con objeto de reducirlas a *cantidad,* o sea al número y a las formas geométricas. El físico abstrae todas las cualidades no reductibles al *movimiento,* porque su finalidad es considerar únicamente el ser en movimiento. Para ello, el matemático y el físico establecen ciertos principios generales o *axiomas* que se refieren justamente a la naturaleza específica de su objeto y que sirven para definirlo distinguiéndolo del de las otras ciencias.

Del mismo modo debe proceder la filosofía, que Aristóteles, denominó *filosofía* primera (respecto de la física o *filosofía segunda)* y que después de Aristóteles se denominó *metafísica* por el lugar que los libros de filosofía ocuparon en la compilación de Andrónico de Rodas (después de la física). La filosofía primera debe reducir los muchos significados de la palabra *ser a* un significado único y fundamental, puesto que debe considerar al ser no como cantidad ni como movimiento, ni bajo ningún otro aspecto, sino justa y solamente en cuanto ser. Para ese fin, necesita un principio o axioma fundamental que es el *principio de contradicción.* Aristóteles lo formula de dos modos: 1) Es imposible que una misma cosa convenga y no convenga al mismo tiempo a una misma cosa justamente en cuanto es la misma; 2) Es imposible que una cosa sea y no sea al mismo tiempo.

La primera fórmula expresa la imposibilidad *lógica* de afirmar y negar simultáneamente un mismo predicado de un mismo sujeto. Por ejemplo, no se puede afirmar al mismo tiempo "el hombre es un animal racional" y "el hombre no es un animal racional". Una de las afirmaciones es necesariamente verdadera, la otra es necesariamente falsa.

La segunda expresa la imposibilidad *ontológica* de que un ser determinado sea y al mismo tiempo no sea lo que es. Por ejemplo, si el hombre es un animal racional todo hombre tiene que ser un animal racional; si un hombre no lo fuese no sería un hombre.

34. LA LÓGICA COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

El hecho de que el *principio de contradicción* tenga una formulación lógica y otra ontológica, es decir, referidas tanto a nuestro discurrir sobre las cosas como a las cosas mismas, es sumamente instructivo para comprender cómo entendía Aristóteles la función de la *lógica,* de la que fue el primer teórico (con el nombre de *analítica,* puesto que el nombre de lógica fue introducido por los estoicos). Para Aristóteles todas las ciencias (inclusive la "filosofía primera" o metafísica) tienen en común los procedimientos racionales con que realizan sus demostraciones y que garantizan la validez de sus afirmaciones. Estos procedimientos no son una vestidura exterior sobrepuesta a un cuerpo de doctrina de origen diverso, antes bien, en la medida en que son correctos, se identifican con la realidad misma que es el objeto de cada una de las ciencias y revelan su organización efectiva, sus articulaciones vitales.

La lógica es un *instrumento* de investigación *(Organon* o instrumento será llamado más tarde con toda propiedad el conjunto de las obras lógicas de Aristóteles) que funcionará en la medida en

que su estructura corresponda a la de la realidad. Por tanto, convendrá que nos ocupemos de ella brevemente, aun cuando ello nos obligue a adelantar algunos conceptos de la metafísica.

Objeto de la lógica son ante todo los *juicios* (y las *proposiciones* que los formulan); en efecto, solamente los juicios pueden ser verdaderos o falsos. Constan de un *sujeto* y un *predicado,* que considerados aisladamente no son ni verdaderos ni falsos: verdadera o falsa será sólo su unión. Esta unión, o sea el acto de la *predicación,* puede verificarse de diversos modos: v. *gr.,* se puede indicar la *sustancia* de una cosa, lo *que es* esa *cosa* (por ejemplo: "Sócrates es un hombre", o bien: "Éste es Sócrates"), pero también se pueden indicar otras determinaciones contingentes o *accidentales* del sujeto. Según Aristóteles, estas determinaciones son de nueve tipos fundamentales que enumeraremos con ejemplos (el sujeto sobrentendido sigue siendo Sócrates). *Cantidad* ("mide seis codos"), *cualidad* ("es pálido"), *relación* ("es más alto que Simmia"), *lugar* ("está en el Liceo"), *tiempo* ("ayer estuvo aquí"), *posición* ("está sentado"), *hábito* ("es frugal"), *acción* ("interroga"), *pasión* ("es interrogado"). Tenemos así diez tipos de predicados posibles o categorías (= predicaciones) entre las cuales la sustancia ocupa un lugar aparte, como se verá más adelante.

Además, los juicios se pueden dividir en *afirmativos* y *negativos ("Sócrates* es un hombre", "Sócrates no tiene alas"), así como también en *universales, particulares* e *individuales* ("todos los mamíferos son vivíparos", "Algunos mamíferos son cuadrúpedos", "Este perro es ciego"). Tales distinciones nos permiten reconocer aquellos casos en que de dos juicios verdaderos se pude "deducir" con absoluta certeza, teniendo como única base la verdad de éstos y sin recurrir ulteriormente a la experiencia o a la intuición, otro juicio verdadero, diverso de cada uno de los dos primeros. Ésta es la famosa ley del *silogismo,* por la que Aristóteles distingue prolijamente entre los casos en que la deducción es válida y los casos en que es inválida; su objetivo era doble: facilitar la especulación científica y además —sobre todas las cosas— forjar una eficaz arma defensiva contra las falsas acrobacias lógicas de la *erística,* degeneración de la sofística. He aquí dos casos de silogismo, uno válido, otro inválido:

Todos los hombres son mortales
Sócrates es hombre
luego Sócrates es mortal.

Todos los sabios son hombres
Sócrates es hombre
luego Sócrates es sabio.

Veamos la regla por demás sencilla que Aristóteles nos da para ponernos en condiciones de reconocer a primera vista la invalidez del segundo silogismo: sólo se pueden sacar legítimamente conclusiones afirmativas y no particulares cuando el término común a las dos premisas (término medio) está *distribuido,* es decir, aparece una vez como sujeto y una vez como predicado.

Las ciencias están constituidas por cadenas de silogismos fundados sobre premisas necesarias. Aquí surge el problema de cómo se establecen las primeras premisas de la cadena, pues evidentemente no es posible retroceder al infinito. La respuesta de Aristóteles es doble: 1) las primeras premisas son "primeros principios" evidentes de por sí, intuidos directamente por el intelecto y tales que no necesitan ser demostrados; 2) las primeras premisas surgen de la observación de todos los casos particulares, mediante un proceso que va de lo particular a lo universal (en vez de lo universal a lo particular, como en la deducción) y que se llama *inducción.* Por ejemplo, de la observación de que el mejor piloto es el más experto, así como también el mejor cochero o el mejor albañil, etc., se llega a la conclusión de que, en general, quien es más experto en una cierta cosa es el mejor en ella. Mas para poder dar origen a una conclusión verdaderamente cierta, tal que pudiese constituirse en premisa universal y necesaria de deducciones "demostrativas", la inducción debería ser completa, es decir, estar basada en la observación de *todos* los casos posibles. Por tanto, Aristóteles considera de todo punto preferible, siempre que se pueda, la otra vía, o sea la que parte de primeros principios universales evidentes por sí mismos.

Es probable que en esta preferencia influyese Platón, pero sobre todo el hecho de que también para éste el modelo más perfecto de ciencia era la matemática, en la que, a partir de pocos primeros principios de carácter muy general establecidos *a priori* sobre la base de su evidencia intelectual

más bien que fundados sobre la observación empírica, se deducen los resultados incluso más particulares. Y en efecto, el ideal de sistema científico que Aristóteles delineó en forma coherente y precisa encontró más tarde una realización casi perfectamente fiel en los *Elementos* de Euclides, donde se hallan organizados con rigor absoluto los resultados de la matemática antigua. Pero, como veremos, en las otras ciencias el *apriorismo* de Aristóteles se revelará a la larga no sólo infecundo sino incluso dañoso, lo que por otra parte no nos autoriza a menospreciar la ingente labor de investigación y sistematización realizada por el filósofo en los más diversos campos del saber.

35. LA METAFÍSICA

El estudio del ser en cuanto ser, es decir la filosofía primera o metafísica no es pues sólo el estudio de lo óptimo o lo perfecto, como para Platón, sino el estudio de cualquier cosa *en cuanto es,* o sea de la *sustancia* de cualquier cosa. La sustancia de una cosa es pues lo que esa cosa es necesariamente, y que no podría no ser sin dejar de ser también esa cosa. El juicio "Sócrates es un hombre" no puede negarse sin que Sócrates deje de ser Sócrates, puesto que no puede ser al mismo tiempo Sócrates y no-hombre. Pero la sustancia de Sócrates no está solamente en su ser hombre, sino en el ser *este hombre,* determinado por una suma de otros elementos. Es decir, la sustancia propiamente dicha, o sustancia primera, se identifica con un determinado ser real; en nuestro ejemplo la especie "hombre" es "sustancia segunda", y lo mismo sería, si bien en un modo más atenuado, el género "mamífero"; por el contrario "en las sustancias primeras ninguna es más sustancia que otra". Dios es sin duda el más excelso de los seres; pero es sustancia precisamente en el mismo sentido que todos los demás seres. O sea, que los seres, antes de tener un valor cualquiera que los distinga entre si y los subordine los unos a los otros, tienen un valor fundamental idéntico y común: el valor de sustancias.

Ahora bien, la sustancia es el objeto propio de la ciencia. Lo que la ciencia busca en las cosas es precisamente la sustancia que permita responder a la pregunta *¿qué cosa?* Por consiguiente, todas las ciencias en cuanto están dirigidas a la búsqueda y la definición de la sustancia tienen igual valor y dignidad. En efecto, el objeto que persiguen no es más alto para algunas, ni más bajo para otras, sino que es siempre el mismo, la sustancia.

Por tanto, Aristóteles ha justificado el valor de la investigación científica en el sentido más amplio del término, evitando que quede fuera de ella la indagación orientada hacia el mundo natural. Pero con ello ha justificado también su actitud de investigador infatigable, curioso de todos los aspectos de la realidad y dispuesto a ocuparse de las más insignificantes manifestaciones del ser. *La metafísica aristotélica eliminó definitivamente el prejuicio, aún predominante en el platonismo, contra la investigación empírica de la naturaleza.*

A la sustancia deben referirse todos los significados de la palabra *ser.* Según Aristóteles cualquiera que sea el sentido en que se utilice esta palabra, si es legítimo nos encontraremos ante un aspecto o una manifestación de la sustancia. Las cosas compuestas tienen una *forma* que imprime un carácter particular al conjunto de los elementos que las componen y que es diverso del de cada uno de los elementos componentes; estos mismos elementos, por otra parte, constituyen la *materia* de la cosa compuesta. Por ejemplo, en una esfera de bronce la esfericidad es la forma, el bronce la materia; el artista que construye la esfera de bronce en realidad no crea ni el bronce ni la esfericidad, que son entrambos preexistentes a la obra y que, según Aristóteles, no nacen, no mueren y son eternos. En cambio, la esfera de bronce nace y muere, o sea, *esta* determinada esfera que el artista construye y que puede destruir en igual modo.

Esa esfera es pues un *compuesto* (o *sinolon)* de materia y forma y está sujeta al devenir y, por lo mismo, al nacer y al morir. El *sinolon* es la sus-tanda primera, y la *forma* (esfericidad) la sustancia segunda. En modo menos apropiado se llama a veces sustancia también a la *materia* (bronce), para la que Aristóteles emplea el término *sustrato.*

En correspondencia a la distinción entre materia y forma Aristóteles establece otra entre *acto* y

potencia. Esta distinción tiene por objeto hacer inteligible el movimiento que, según los eleáticos, era irracional y por tanto irreal. Según Aristóteles, el devenir sería irracional si, como pensaban los eleáticos, consistiese en pasar del no ser al ser y viceversa; semejante paso es efectivamente imposible porque, de la nada, nada puede surgir y porque el ser no puede reducirse a nada. Según Aristóteles el devenir es, por el contrario, un paso de lo que es en *potencia* a lo que es en *acto:* el ser en potencia no es la nada sino cabalmente la potencia, o sea la posibilidad de producir el ser en acto. Por ejemplo, la semilla es la planta en potencia, el niño es el hombre en potencia, etc. El acto no es otra cosa que la realidad plena y entera del ser, puesto que la potencia no es más que la simple capacidad de producir tal ser. Por eso, Aristóteles dice que el acto precede a la potencia: el niño no puede nacer sino de un hombre ya adulto, que lo precede; la semilla no puede nacer sino de la planta, etc. A la pregunta jocosa que a veces se hace sobre qué fue primero, el huevo o la gallina, Aristóteles respondería: la gallina. El paso gradual de la potencia al acto Aristóteles lo denomina *movimiento* en general o devenir; el término conclusivo de este paso (por ejemplo, la planta en su forma perfecta) es llamado por Aristóteles *acto final* (o *entelequia).*

Forma y materia, acto y potencia, explican el devenir y constituyen, según Aristóteles, sus dos causas principales. Se pueden distinguir otras dos causas del devenir: la *causa eficiente,* que es lo que inicia el devenir, y la *causa final,* que es el fin del devenir mismo. Por ejemplo, en el caso de la esfera de bronce fabricada por un artífice el artífice mismo es la causa eficiente de la producción; y el fin que el artífice persigue con ello es la causa final. La esfericidad y el bronce son, evidentemente, la forma y la materia. En las obras como ésta, debidas al hombre, la causa eficiente se puede distinguir de la materia y la causa final de la forma, puesto que el bronce no puede asumir por *sí* mismo la forma esférica, sino que necesita de la obra del artífice (causa eficiente) y del fin que éste tiene en la mente. Por el contrario, en el producir y las mudanzas naturales, la causa eficiente y el fin se identifican con la forma: la planta es, a un tiempo, forma, causa eficiente y fin de la transformación de la semilla.

Todos los movimientos que se observan en la naturaleza (entendiendo con la palabra "movimiento" toda forma de transformación, mudanza —incluso de lugar— y producción) van de una materia a una forma. A menudo lo que es forma (es decir, punto de llegada) para un movimiento, se convierte en materia (o sea, punto de partida) de un movimiento ulterior. Por tanto, una misma cosa puede considerarse materia desde el punto de vista del movimiento que se inicia y forma desde el punto de vista del movimiento que en ella termina. Esta cadena supone dos términos extremos, de acuerdo con Aristóteles. Por una parte, supone una *forma pura,* que es el punto definitivo de llegada del devenir universal y que por lo mismo nada tiene más allá de sí. Evidentemente, esta forma pura será *acto puro,* puesto que no tiene más nada por realizar y en ella todo ha sido ya realizado. Por otra parte, supone una materia pura o, como dice Aristóteles, *materia prima,* que sea *pura potencia,* absolutamente desprovista de determinaciones. Esta materia prima no debe confundirse con lo que llamamos comúnmente materia, es decir, el fuego, el agua, el bronce, etc., que no son pura materia porque tienen ya una determinación cualquiera por la cual los distinguimos y damos a cada uno de ellos un determinado nombre. La materia prima es absolutamente indeterminada, como tal no se puede conocer y ni siquiera indicar con un nombre; es más bien un concepto límite que se admite como principio hipotético de todo devenir. En cuanto a la forma pura o el acto puro, es la sustancia más alta del universo, la sustancia inmóvil, objeto de la teología.

36. LA TEOLOGÍA

Aristóteles divide las sustancias existentes en dos grandes clases: las *sustancias inmóviles* que los sentidos no perciben y sólo son conocidas por la inteligencia, y las *sustancias en movimiento* que son sensibles. Las sustancias en movimiento constituyen el mundo físico y por tanto son objeto de la ciencia física (que se tratará en la sección siguiente). Las sustancias inmóviles o inteligibles son

las divinas.

La existencia de una sustancia inmóvil se demuestra por la necesidad de explicar la continuidad y eternidad del movimiento del cielo. El movimiento eterno, continuo, uniforme del primer cielo (el más alejado de la tierra), del cual dependen los movimientos igualmente eternos, uniformes y continuos de los otros cielos, debe tener una causa, es decir, presupone que hay algo que lo mueve, un motor. Pero a su vez este motor no puede ser movido, pues de otro modo *su* movimiento debería tener como causa otro motor; y *si* éste a su vez se moviese necesitaría otro motor más y así al infinito. Por consiguiente, el motor del primer cielo debe ser un *primer motor inmóvil,* y como tal debe ser acto sin potencia, *acto puro, mas* como la potencia es materia el motor es también *forma sin materia,* es decir incorpóreo.

Peto ¿cómo puede mover un motor que es de por *sí* inmóvil? Según Aristóteles mueve no como causa eficiente, es decir, comunicando un impulso, sino como *causa final,* o sea, comunicando deseo o amor de su propia perfección. En efecto, el primer motor, en cuanto acto puro, es perfección absoluta, porque es realidad perfecta a la que no falta nada. Y determina el movimiento del primer cielo de igual modo como el objeto amado, aun permaneciendo inmóvil, determina el movimiento del amante hacia sí.

A esta sustancia inmóvil, que es también el bien más alto y la máxima perfección, debe pertenecer evidentemente el género de vida más excelso. Ahora bien, la mejor vida es la de la inteligencia, a la que el hombre se eleva sólo por breves periodos; por tanto, la vida de la inteligencia es la propia de la sustancia inmóvil, que la goza continua y eternamente. Sin embargo, la inteligencia divina no puede tener un objeto diverso de ella misma, que sería por lo demás un objeto inferior (por ser ella la perfección misma); por tanto, no puede tener más objeto que sí misma. El pensamiento de Dios es pensamiento del pensamiento, y como tal es la vida *más* perfecta y feliz.

Dios es pues, para Aristóteles, el motor del primer cielo. Pero Aristóteles considera que el razonamiento que demuestra la existencia de Dios se puede repetir aplicándolo a *todos* los otros cielos. En efecto, los movimientos de los otros cielos son tan continuos y eternos como el del primero y por tanto presuponen otros tantos motores inmóviles, de manera que las sustancias inmóviles serán tantas cuantas sean las esferas celestes. De tal forma, Aristóteles admite 47 ó 55 inteligencias motrices, correspondientes a las 47 ó 55 esferas celestes del sistema geocéntrico que por entonces estaba consolidándose. La oscilación del número se debe a la disparidad de parecer entre los dos grandes astrónomos contemporáneos de Aristóteles, Eudoxo y Calipo, cuyas doctrinas son ligeramente modificadas por el filósofo. En esta doctrina de las sustancias inmóviles e inteligentes Aristóteles veía una confirmación de la creencia tradicional de que los cuerpos celestes son dioses y que lo divino permea la naturaleza entera.

37. LA FÍSICA

Las sustancias inmóviles o inteligencias motrices de los cielos constituyen el objeto de esa parte de la metafísica que es la *teología.* Las sustancias en movimiento, susceptibles de ser percibidas por los sentidos, constituyen el objeto de la *física.* Para Aristóteles, la física es la segunda ciencia teórica y viene después de la filosofía primera o metafísica. Como se ha dicho, el objeto de la física es el *ser en movimiento.* Por tanto, la física de Aristóteles es pues, esencialmente, una teoría del movimiento, y clasifica las sustancias físicas de acuerdo con la naturaleza de su movimiento.

Ahora bien, Aristóteles admite cuatro tipos fundamentales de movimiento: *1)* el movimiento *sustancial,* es decir el generarse y el perecer; *2)* el movimiento *cualitativo,* o sea la mutación; *3)* el movimiento *cuantitativo,* es decir el aumento y la disminución; *4)* el movimiento *local* o locomoción, es decir el movimiento propiamente dicho. Según Aristóteles este último es el fundamental y todos los otros se reducen a él; en efecto, el aumento y la disminución se deben al afluir o al alejarse de una cierta materia; la mutación, la generación y el perecer suponen la reunión

en un cierto lugar o la separación de ciertos elementos. De tal forma, sólo el movimiento local, es decir, el cambiar de sitio, es el movimiento fundamental que permite distinguir y clasificar las diversas sustancias físicas. Ahora bien, para Aristóteles el movimiento local es de tres especies: 1) el movimiento *circular,* en torno al centro del mundo; *2)* el movimiento *del centro* del mundo hacia lo alto; *3)* el movimiento *de lo alto* hacia el centro del mundo. Estos dos últimos movimientos, de traslación, son imperfectos y recíprocamente opuestos: una cosa se mueve de ese modo para alcanzar una posición diferente de la que tiene, y una vez que la ha alcanzado no se mueve más. Por consiguiente, el movimiento de traslación tiene en sí algo de contradictorio: *algo se mueve para no moverse.* Por el contrario el movimiento circular está libre de tales contradicciones; no se niega a sí mismo y puede proseguir indefinidamente, de tal forma que las sustancias que se mueven con esta especie de movimiento son necesariamente inmutables, ingenerables e incorruptibles. Aristóteles considera que el *éter,* elemento constitucional de los cuerpos celestes, es el único que se mueve con movimiento circular. Por consiguiente, los cuerpos celestes son inmutables, ingenerables e incorruptibles.

Los movimientos de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba son por el contrario propios de los cuatro elementos que componen los cuerpos terrestres o sublunares: agua, tierra, aire y fuego. Para explicar el movimiento de estos elementos, Aristóteles formula la teoría de los lugares naturales. Cada uno de esos elementos tiene en el universo un *lugar natural.* Si una parte de ellos es sacada de su lugar natural (lo que no puede verificarse sino mediante un movimiento *violento,* es decir, contrario a la posición natural del elemento) tiende a volver a él con un movimiento natural.

Ahora bien, los lugares naturales de los cuatro elementos corresponden al respectivo peso de éstos. En el centro del mundo está el elemento más pesado, la tierra; en torno a la tierra están las esferas de los otros elementos en orden decreciente de peso: agua, aire y fuego. El fuego constituye la esfera extrema del universo sublunar; más allá se encuentra la primera esfera celeste o de la luna. Aristóteles había llegado a esta teoría a través de sencillos experimentos: la piedra en el agua se hunde, es decir, tiende a situarse debajo del agua; una burbuja de aire producida bajo el agua sube a la superficie de ésta, porque el aire tiende a disponerse sobre el agua; la llama sube hacia lo alto, es decir, tiende a reunirse con su esfera que está situada por encima del aire.

El universo físico, que abarca los cielos formados por el éter y el mundo sublunar formado por los cuatro elementos, es, según Aristóteles, *perfecto, único, finito* y *eterno. Estos* caracteres del mundo aristotélico los demuestra con argumentaciones apriorísticas, sin ninguna referencia a la experiencia. Además, contra los atomistas, considera el universo como absolutamente compacto, *pleno.* Llega incluso a esgrimir como argumento contra la posibilidad del vacío en la naturaleza el argumento de lo que hoy llamaríamos principio de inercia. En el vacío, dice, un cuerpo permanecería en reposo o continuaría moviéndose hasta que no se le opusiera una fuerza mayor; pero en realidad este argumento demuestra sólo que Aristóteles considera como absurdo lo que es el primer principio de la mecánica moderna, el principio de inercia antes mencionado. Como se verá, este principio no será reconocido sino por la escolástica del siglo XIV, para ser posteriomente formulado con exactitud por Leonardo da Vinci.

Aristóteles no nos ha dejado una cosmogonía, como Platón en el Timeo. Ni tampoco podía ofrecérnosla dado que a su juicio el mundo no nace. A esta eternidad se conjuga la eternidad de todos los aspectos fundamentales y todas las formas sustanciales del mundo. Por tanto las especies animales son eternas, como lo es también la especie humana que, según Aristóteles, podrá pasar por toda suerte de vicisitudes en su historia sobre la tierra, pero es y será imperecedera e ingenerada.

38. LA BIOLOGÍA Y LA PSICOLOGÍA

La perfección del mundo que es el supuesto de toda la física aristotélica, implica la estructura finalística del mundo mismo. Es decir, implica que en el mundo todo tiene un *fin.* La consideración del fin es esencial para toda la física aristotélica. Como hemos visto, para Aristóteles el movimiento

de un cuerpo no se explica si no es admitiendo que tiende naturalmente hacia su lugar natural: la tierra tiende al centro y los otros elementos tienden a su respectiva esfera. El lugar natural de un elemento se determina por el orden perfecto que guardan las diversas partes del universo. Alcanzar ese lugar, y por lo mismo mantener y garantizar la perfección del todo, he ahí el fin de todo movimiento físico. Ya en la ley fundamental que explica los movimientos de la naturaleza se halla presente la consideración del fin. Pero el fin es todavía más evidente en el mundo biológico, es decir, en los organismos de los animales: se explica pues la preferencia de Aristóteles por las investigaciones biológicas a las cuales dedicó gran parte de su actividad.

Con la teoría de la sustancia, la metafísica de Aristóteles llega a reconocer el mismo valor a todas las disciplinas científicas, sea que tengan por objeto las sustancias más altas (como Dios y las inteligencias motrices de los cielos), sea que se ocupen de las sustancias más bajas (por ejemplo, los animales inferiores). La razón de esto es que la indagación científica no puede tener otro objeto que las sustancias, y que tan sustancias son Dios, las inteligencias motoras y los hombres como los animales más ínfimos de la naturaleza. Antes bien, Aristóteles llega a decir que el estudio de las sustancias inferiores, o sea de las plantas y los animales, es más proficuo desde el punto de vista científico, puesto que de las sustancias superiores y divinas en verdad poco puede saberse, en cuanto para ellas no se dispone del apoyo de la experiencia sensible, sin la cual no puede proceder el conocimiento. Por el contrario, ese apoyo es más amplio y extenso en el conocimiento de las sustancias inferiores y por lo tanto puede progresar mucho más y convenirse en fuente de profundas satisfacciones para el científico, si lo que éste se propone es descubrir en tales sustancias precisamente lo que las hace sustancias, es decir, el orden y la unidad de las partes.

Con este programa Aristóteles emprende el estudio del mundo animal. Preguntar por la sustancia equivale a preguntar por el orden y la unidad que presentan las partes de un todo y significa percibir en ese todo el fin a que apuntan las diversas partes. La consideración finalística se halla *estrechamente* ligada a la consideración de la sustancia. Sin embargo, Aristóteles no llega al punto de considerar que pueda asignarse un fin a todos los fenómenos de la naturaleza. Dice en la *Física:* "Zeus no hace llover para que crezca el grano, sino por necesidad: los vapores ascendentes deben enfriarse y, una vez fríos, mudarse en agua y caer". Con todo, en la estructura general de los fenómenos está siempre presente un fin, y Aristóteles estima que las causas mecánicas están siempre al servicio de las causas finales y constituyen el instrumento de éstas.

El grandioso conjunto de investigaciones y la obra admirable de clasificación realizados por Aristóteles en el campo biológico despiertan aún hoy admiración, entre otras razones porque el filósofo se anticipó en muchos aspectos a la moderna ciencia biológica. Por otra parte, su mentalidad apriorística lo llevó con frecuencia a contentarse con observaciones generales o conjeturas arbitrarias; por ejemplo, sostiene que el centro de la vida psíquica es el corazón, y atribuye al cerebro la simple función de órgano para enfriar la sangre, contra la opinión más próxima a la verdad que ya entonces sostenían otras autoridades.

Por el contrario, su creencia en la *generación espontánea* de animales inferiores en el fango y el agua cenagosa coincide con la opinión corriente de su época. Pero estos y otros errores no le restan mucho al mérito de haber sido, no sólo el primero, sino el más grande observador del mundo viviente en la antigüedad clásica.

También la *psicología* es para Aristóteles una parte de la física: en efecto, el alma, que es su objeto, es una forma incorporada a la materia. El alma se define como "el acto (entelequia) primero de un cuerpo natural que posee la vida en potencia". Esto significa que el alma es el fin que el cuerpo tiende a realizar, la función que el cuerpo debe cumplir. Así como la función de un hacha es cortar, así la función del cuerpo es vivir y pensar; y el acto de esta función es el alma, la cual por lo tanto se considera ya no como una realidad de por sí, como en Platón, sino como la *forma del cuerpo.*

Aristóteles distingue en el alma tres funciones fundamentales: *1)* la función *vegetativa,* que preside la nutrición y la reproducción y es propia de todos los seres vivientes, inclusive las plantas; *2)* la función *sensitiva,* que preside la sensibilidad y el movimiento y es propia de los animales y el

hombre; *3) la* función *intelectiva,* que es exclusiva del hombre. Las almas con las funciones más altas poseen, necesariamente, también las funciones inferiores; en el hombre el alma intelectiva cumple también las funciones vegetativa y sensitiva.

La función vegetativa es estudiada por Aristóteles en los libros de biología, que tratan comparativamente de los animales y del hombre. Por consiguiente, la psicología debe ocuparse sólo de la función sensitiva y la función intelectiva. Por lo que se refiere a la primera, Aristóteles admite, además de los cinco sentidos que trasmiten sensaciones particulares (colores, sonidos, sabores, etc.), un *sensorio común* que permite distinguir entre las sensaciones transmitidas por diversos órganos, por ejemplo, lo blanco de lo dulce, del mismo modo como cada sentido nos permite distinguir entre las sensaciones que le competen, por ejemplo, lo blanco de lo negro, lo dulce de lo amargo. De los sentidos se distingue la *fantasía,* que nos entrega imágenes símiles a las sensaciones. La fantasía no se acompaña con la creencia en la realidad del objeto imaginado, y en eso se distingue de la *opinión.*

El funcionamiento del intelecto es análogo al de la sensibilidad y es condicionado por ésta. El alma intelectiva recibe las *imágenes* así como los sentidos reciben las sensaciones. Su tarea es *juzgarlas* verdaderas o falsas, buenas o malas, y a medida que las juzga aprobarlas o desaprobarlas, apetecerlas o rehuirlas. El funcionamiento del intelecto está pues condicionado por la fantasía, que le proporciona el contenido sobre el cual ejerce su capacidad de juicio. "Nadie —dice Aristóteles— podría aprender y entender nada si no aprendiese nada a través de los sentidos; y todo aquello que se piensa se piensa necesariamente en imágenes."

De la sensación a la fantasía y de la fantasía al intelecto hay, pues, un proceso continuo en virtud del cual pasamos de la aprehensión de las *formas sensibles* de los objetos a la de sus *formas inteligibles.* Pero Aristóteles cae con justicia en la cuenta de que no se trata de un proceso durante el cual nuestra psique permanece pasiva, como una tablilla de cera sobre la cual se graban, así sea transformados, los datos externos de los sentidos. Verdad es que el filósofo mismo recurre a la imagen de la *tabula rasa* para representar la función del intelecto como pura potencialidad de recibir cualquier impresión *(intelecto pasivo* o *posible,* es decir, potencial), pero al mismo tiempo se preocupa por integrarla subrayando que el intelecto tiene también una función activa. Antes bien, habla de dos intelectos, uno pasivo y otro *activo* o *actual* que tendría ya en sí las nociones verdaderas y actuaría sobre el otro determinando el paso de la potencia al acto de las formas inteligibles que corresponden a las experiencias sensibles particulares.

Al parecer, Aristóteles fue inducido a tales conclusiones por su principio metafísico general —mencionado en § 34—, según el cual el acto debe preceder a la potencia; por consiguiente, incluso en el conocimiento no se puede llegar a conclusiones *verdaderamente nuevas,* así como en biología no puede darse un ser viviente que se convierta en algo diverso de la actualidad ya verificada en quien lo ha generado.

A la *invariabilidad biológica* corresponde pues en Aristóteles una especie de *invariabilidad cognoscitiva:* el intelecto activo contiene en sí todos los conocimientos ya realizados, y los procesos particulares del conocer no pueden rematar en otra cosa que no sea el volver explícitas en nosotros formas inteligibles ya fijas y determinadas. Pero es evidente que el intelecto activo, así concebido, no puede ser individual pues de otro modo lo conoceríamos ya todo sin necesidad de experiencia; se trata más bien de algo universal en lo que participamos fragmentariamente en los momentos en que nos vienen nuevas intuiciones intelectuales, algo que es en sí "separado, impasible y sin mezcla" como la mente divina en Anaxágoras.

Más adelante veremos la enorme importancia que tuvo para el pensamiento occidental esta concepción aristotélica, que dará pie a enconadas controversias así en el mundo árabe como en el cristiano; en este punto, es necesario que hagamos notar hasta qué punto dicha concepción parece negar sustancialmente incluso el planteamiento naturalista que bajo otros aspectos parecía querer asumir la psicología aristotélica —de donde la teoría del aprender—, y cómo queriendo evitar una concepción puramente pasiva del conocer acaba en realidad promoviendo otra más intelectualista que activa. Por lo demás, la ética aristotélica reafirma también la superioridad absoluta de las

virtudes cognoscitivas sobre las prácticas.

39. LA ÉTICA

La *filosofía primera* (o metafísica), la *matemática,* la *física* (de la que forman parte también la biología y la psicología) agotan, según Aristóteles, el campo entero del saber teórico, es decir, del saber que tiene por objeto el ser nece*s*ario *(*la sustancia), lo que no puede ser diverso de lo que es. Estas tres ciencias son además las únicas ciencias verdaderas y auténticas, puesto que para Aristóteles no puede haber ciencia sino de lo necesario. Pero además de lo necesario existe también lo *posible,* es decir, lo que podría ser diverso de como es. Lo posible es el dominio de la actividad humana, la cual, siendo libre, podría desenvolverse en cualquier momento de modo diverso a como se desenvuelve efectivamente. Por consiguiente, las disciplinas que *se* ocupan de la actividad humana no son ciencias en el sentido teorético del término, por cuanto, al igual que la ciencia, *estén* o puedan estar guiadas o sostenidas por la razón, Ahora bien, la actividad humana puede ser *acción* o *producción:* es acción la que tiene su fin en sí misma; es producción la que tiene como fin el objeto producido. Las disciplinas relativas a la acción son la *ética* y la *política;* las disciplinas que conciernen a la producción se llaman *artes,* entre las que Aristóteles otorga especial consideración a la poesía.

La ética de Aristóteles se propone determinar el fin y las condiciones de la actividad humana. Toda actividad está dirigida hacia la consecución de un fin que aparece como bueno y deseable: el *fin* y el *bien* coinciden. Ciertos fines se desean en vista de otros; por ejemplo: la riqueza y la salud se desean por los placeres que pueden procurar. Pero además debe existir un bien que se desee por sí *mismo* y no como un medio para alcanzar otro fin ulterior: *ese fin es el bien supremo.*

Según Aristóteles, para el hombre el sumo bien es la felicidad; lo que se *trata* es de saber en qué consiste la felicidad. Reflexionemos, cada cual es feliz cuando hace bien su trabajo: el músico cuando toca bien, el constructor cuando construye a la perfección. Por tanto, el hombre será feliz cuando realice bien su tarea propiamente humana. ¿En qué consiste esa tarea? Obviamente, en el ejercicio de la razón, que es lo que distingue al hombre de los otros animales. Pero el ejercicio de la razón es la *virtud;* por lo tanto, la felicidad consiste en la virtud. A la virtud por otra parte se une necesariamente el placer que se acompaña al ejercicio normal de toda actividad.

De las tres partes del alma humana sólo dos son susceptibles de ejercitar la razón: la parte intelectiva, que es la razón misma, y la parte apetitiva que, no obstante hallarse desprovista de razón, puede ser dominada y dirigida por la razón. Por el contrario, el alma vegetativa no puede participar en la razón. Existen pues dos virtudes fundamentales: la virtud *intelectiva* o *dianoética,* que es la actividad propia del alma intelectiva; la virtud *moral* o *ética,* que es el dominio del alma intelectiva sobre los apetitos sensibles.

La virtud moral o ética consiste en la capacidad de escoger el justo medio entre dos extremos viciosos, de los cuales uno peca por exceso, el otro por defecto. La valentía, que es el justo medio entre la cobardía y la temeridad, nos refiere a lo que se debe y a lo que no se debe temer. La templanza, que es el justo medio entre la destemplanza y la insensibilidad, nos refiere al uso moderado de los placeres. La liberalidad, que es el justo medio entre la avaricia y la disipación, nos refiere al empleo prudente de las riquezas. La magnanimidad, que es el justo medio entre la vanidad y la humildad, se refiere a la recta opinión de sí mismo. La mansedumbre, que es el justo medio entre la irascibilidad y la indolencia, se refiere a la ira. La virtud ética fundamental es la justicia, que se puede entender ante todo como la plena conformidad a las leyes, *si* bien en tal caso deja de ser una virtud particular para convertirse en la virtud total y perfecta, porque perfecto es el hombre que se conforma en todo y por todo a las leyes. Pero la justicia puede entenderse también como una virtud particular y entonces es distributiva o conmutativa. La justicia distributiva es la que preside la distribución de los honores, el dinero y todos los demás bienes que es necesario dar a cada cual de acuerdo con sus méritos. La justicia distributiva tiende a realizar una exacta *proporción:* las

recompensas distribuidas entre dos personas deben *ser* entre sí como los respectivos méritos. La justicia conmutativa preside, por el contrario, los contratos, que pueden ser voluntarios (compra, venta, locación, etc.) o involuntarios (fraude, por ejemplo, robo, envenenamiento, etc.; o bien violencia, por ejemplo, golpes, asesinatos, etc.). La justicia conmutativa o correctiva tiende a compensar las ventajas y las desventajas entre los dos contratantes, es decir, instituye una pura y simple *igualdad.*

Sobre la justicia se funda el *derecho,* que puede ser privado o público. Este último rige la vida asociada y se distingue en legítimo (o positivo) que es el sancionado por las leyes y derecho natural que es idéntico en todos los hombres. La equidad es una corrección de la ley mediante el derecho natural y sirve para evitar las injusticias que a veces se derivan de la aplicación mecánica de la ley.

La virtud *intelectiva* o *dianoética* es la que consiste en el ejercicio de las facultades intelectivas. Comprende la ciencia, el arte, la cordura, la inteligencia y la sabiduría. La ciencia es la capacidad demostrativa (apodíctica) que tiene por objeto lo necesario y lo eterno. El arte es la capacidad productora de objetos; la cordura es la capacidad de actuar convenientemente en relación con los bienes humanos. La sabiduría es la virtud dianoética más alta y comprende al mismo tiempo la ciencia y la inteligencia, es decir, la facultad de demostrar y la facultad de intuir los principios de la demostración. Se ocupa de las cosas más elevadas y divinas, a diferencia de la cordura que, por el contrario, tiene que ver con las cuestiones humanas.

Conexiones con la virtud tiene la *amistad,* de la que Aristóteles se ocupa extensamente en la *Ética Nicomaquea* y que entiende como la totalidad de las relaciones de solidaridad y afecto entre los hombres. La verdadera amistad no se funda ni sobre la utilidad ni sobre el placer recíproco, sino sobre el bien y la virtud; y como tal es estable y eterna.

La más alta encarnación de la vida moral y de la vida humana en general es, según Aristóteles, el sabio. Y en efecto la más alta forma de vida para el hombre es la vida teorética, es decir, la vida dedicada a la investigación científica. El sabio se basta a sí mismo porque su fin está en él mismo, en la actividad de su razón. Por tanto también la vida del sabio está hecha de serenidad y paz: él no se afana persiguiendo fines que no puede alcanzar. De esta forma Aristóteles hace propia y defiende en la ética la actitud adoptada anteriormente por Sócrates y Platón. La más alta vida es para el hombre la que se dedica a la investigación: sólo en ella alcanza el hombre su fin supremo, su felicidad.

40. LA POLÍTICA Y LA EDUCACIÓN

Estrechamente conectada con la ética está la política, o sea la ciencia de la vida social del hombre. En efecto, el hombre es esencialmente "un animal político", es decir, un animal que vive en sociedad con sus semejantes; y fuera de esta sociedad no puede alcanzar la virtud. Pero precisamente por esa razón el Estado, que regula la vida social, no sólo tiene la obligación de velar por el bienestar material de los ciudadanos, sino también, y sobre todo, por su educación moral para conducirlos a la virtud.

A diferencia de Platón, Aristóteles no se tomó el trabajo de delinear un modelo de Estado ideal desprovisto de fundamento en la realidad histórica. "Es necesario tener presente —dice— un gobierno que no sólo sea perfecto sino también factible y que pueda adaptarse fácilmente a todos los pueblos." Para ello estudia las formas de gobierno históricamente existentes, con el objeto de determinar cuál es la mejor. Distingue tres tipos fundamentales de gobierno: la *monarquía* o gobierno de un hombre solo; la *aristocracia* o gobierno de los mejores; la *democracia* o gobierno de la multitud. Esta última se llama *politeia* o gobierno por antonomasia cuando la multitud gobierna en provecho de todos. A estos tres tipos corresponden otras tantas degeneraciones: la *tiranía* que es una monarquía que tiene como fin la ventaja del monarca; la *oligarquía* que tiene como fin la ventaja de los pudientes; la *democracia* que persigue la ventaja de los pobres. El mejor gobierno es aquel en que prevalece la clase media, es decir, el formado por ciudadanos dotados de una modesta

fortuna. Este gobierno evita los excesos que se verifican cuando el poder cae en manos de quienes no tienen nada o tienen demasiado.

Al delinear la mejor forma de gobierno, Aristóteles parte del principio de que todo gobierno es bueno con tal de que se adapte a la naturaleza del hombre y a las condiciones históricas. Por tanto no afirma la superioridad de ninguna de las tres formas de gobierno sobre las restantes, sino que más bien se preocupa por definir las condiciones necesarias para que cualquier tipo de gobierno alcance su forma mejor. La primera de tales condiciones es de carácter moral: el Estado debe tener en cuenta que la vida más alta del hombre no es la práctica sino la teorética, es decir, la vida que realiza las virtudes más elevadas que son justamente las virtudes dianoéticas. Otras condiciones son el número de ciudadanos, que no debe ser ni demasiado grande ni demasiado exiguo, y a la situación geográfica, o sea el territorio del Estado. Importante es también la consideración de la índole de los ciudadanos, que debe ser valerosa e inteligente, como la de los griegos que son, según Aristóteles, los más aptos para vivir libremente y dominar a los otros pueblos. Es necesario que todas las funciones estén bien distribuidas y que se formen las tres clases que Platón quería para su Estado ideal; sin embargo, Aristóteles rechaza la comunidad de los bienes y de las mujeres.

Función esencial del Estado es la *educación de los ciudadanos* que será uniforme para todos y enderezada no sólo a la preparación para la guerra sino también para la vida pacífica y, sobre todo, para la virtud. Sin embargo, de la educación y la vida política se excluirá a los esclavos. Según Aristóteles, existen hombres que son “esclavos por naturaleza”, es decir, que por inclinación natural son incapaces de actividades verdaderamente humanas y libres, es decir, actividades teoréticas: esos hombres han nacido para obedecer, no para mandar, y es justo que sean propiedad de otros hombres.

Dado que sólo debería ser ciudadano quien disponga de “ocio” *(scholé, otium)* “para la formación de la virtud y para la actividad política”, el ideal educativo de Aristóteles es netamente “liberal”, y no sólo condena todas las artes mecánicas como indignas del hombre libre y susceptibles de generar una sensibilidad tosca y vulgar, sino que propugna porque las mismas ciencias teoréticas se estudien sin finalidades profesionales. El estudio debe *ser desinteresado;* también el arte (junto a la *música,* Aristóteles atribuye importancia al *dibujo)* debe practicarse en medida que no rebase el punto necesario para afinar el gusto.

En la *Política* y en la *Ética Nicomaquea* (un escrito, *De la educación,* se perdió) Aristóteles imparte toda una serie de consejos específicos de índole higiénica y pedagógica para las diversas edades del crecimiento, inspirados por lo general en un extraordinario buen sentido, que en algunos aspectos parecen preludiar la educación del “gentilhombre” que en los tiempos modernos sería admirablemente esbozada por Locke. Así sucede por ejemplo con la insistencia sobre las buenas *costumbres* que deben adquirirse a temprana edad.

Pero la enorme influencia de Aristóteles sobre la educación posterior no se debe tanto a sus consejos en cuanto tales como al conjunto de su doctrina, y más particularmente de su psicología y su ética. Su *naturalismo,* que atribuye una importancia particular a cada fase del desarrollo en cuanto tal, exige una didáctica gradual y ligada a los sentidos y a la imaginación, así como una educación moral basada en los hábitos y en el dominio de sí mismo conquistado con el ejercicio; por otra parte, su *finalismo* y la supuesta superioridad de lo teorético sobre lo práctico tiende a hacer prevalecer la educación intelectual sobre cualesquiera otras, y a desarrollar aquélla sin conceder mucha autonomía al educando, puesto que a éste no se le pide que busque por cuenta propia nuevas sendas de conocimiento: el conocimiento es lo que es, una contemplación de las *formas* preconstituidas de la naturaleza susceptible de completamiento, pero no de cambios radicales, en las partes en que está ya realizada. En efecto, realizar es obra más bien del universal *intelecto activo* que del hombre históricamente determinado. A esto se debe que Aristóteles, en el curso de la historia, represente alternativamente, de acuerdo con las circunstancias históricas, una instancia de liberación con respecto a cualquier traba de índole sobrenaturalista al desarrollo del hombre natural, o bien una instancia en pro de formas educativas de carácter autoritario e intelectualístico encaminadas a hacer respetar, tanto en el ámbito del saber como de la religión, las formas

constituidas y afirmadas. Pero por otra parte esa misma ambivalencia es un índice de la sin par importancia histórica de su contribución al desarrollo de la civilización.

VIII. FILOSOFÍA Y CULTURA EN EL MUNDO HELENÍSTICO-ROMANO

41. CARACTERES DE LA CIVILIZACIÓN HELENÍSTICA

La civilización helenística nace con el propagarse de la cultura griega por toda la cuenca oriental del Mediterráneo y muchos países contiguos (hasta la India), como consecuencia de las conquistas de Alejandro Magno y de la política de conciliación y fusión parcial con los pueblos subyugados puesta en práctica por el mismo Alejandro pero sobre todo por las diversas dinastías greco-macedónicas que se repartieron su inmenso imperio. Sin embargo, aunque más o menos adaptada a las nuevas exigencias la cultura helenística es una cultura griega y no una mescolanza de culturas diversas; pero si esto es así no lo es por imposición, sino por virtud de la manifiesta superioridad intelectual y artística de la primera sobre las segundas. Difícilmente la cultura griega clásica hubiera podido dar mejor prueba de sí. Pero su inagotable vitalidad se hace patente con igual si no mayor evidencia por el hecho de que al poco tiempo no sólo sobrevive a la conquista romana, sino que logra informar de sí al mundo romano mismo, hasta el punto de que es posible hablar de una civilización helenístico-romana como de una unidad sustancial, bien que articulada y enriquecida por valores específicamente latinos (que examinaremos por separado en el siguiente capítulo).

Sin embargo, no se puede dejar de observar que, bajo un cierto aspecto importante, la civilización helenística parece representar una total desnaturalización de la cultura propiamente helénica. Desde luego en lo esencial era ésta una civilización de la *polis,* y en el periodo helenístico la polis ha dejado de existir como realidad autónoma. En efecto, salvo los breves periodos en que las diversas alianzas de ciudades griegas trataron de aprovechar la discordia entre Macedonia y Roma, las antiguas formas de libertad política son un recuerdo del pasado y la vida democrática local se reduce, cuando subsiste, a modestas funciones de administración municipal.

Si la cultura griega sobrevive con tanta pujanza a su matriz natural, ello se debe a que los valores de la libertad, —en cuanto valores de comunicación humana, de curiosidad y agilidad intelectual, de autonomía espiritual del individuo— son *universales,* y en consecuencia trascienden las situaciones específicas que hicieron posible su afirmación inicial. Por otra parte, es de reconocer que el ocaso de la polis como punto de referencia de los valores, explica gran parte de las características más salientes de la cultura helenística, que se pueden resumir como sigue:

1) Cosmopolitismo: la cultura se considera independiente de la estirpe, el sabio tiende a considerarse ciudadano del mundo, más bien que de esta o aquella *polis* natal. La vida inestable y agitada de las monarquías helenísticas impide la formación de un sentimiento nacional de tipo nuevo. Por último, habiéndose realizado la unificación bajo el poder de Roma, el mismo carácter universalista del nuevo imperio favorece ulteriormente un modo de sentir cosmopolita.

2) Carácter erudito y especialístico: venida a menos la matriz natural de la cultura griega, la *polis,* también la creatividad artística *se* estanca notablemente, a resultas de lo cual el literato tiende más y más a convertirse en minucioso exégeta, en sistematizador del patrimonio artístico del pasado, y deja de ser un creador de obras nuevas. Por otra parte, el rápido acrecimiento de la cultura por efecto de los nuevos conocimientos, sobre todo en el campo de las ciencias, adquiridos merced al contacto íntimo con otras grandes civilizaciones del pasado, plantea la exigencia de la especialización, de tal forma que acaba por afirmarse un nuevo tipo de *científico* que cultiva una sola disciplina (matemática, astronomía, geografía, medicina, etc.) con gran pericia y no pretende ser enciclopédico ni se preocupa gran cosa por la filosofía. En el terreno literario, la gramática se cultiva también como una ciencia precisa y minuciosa dando nacimiento a la *filología.*

3) Predominio de las exigencias ético-religiosas en la filosofía: la filosofía, después de haber

asumido un carácter sistemático por influjo de Aristóteles (mediante la tripartición en lógica, física y ética) deja cada vez más a las diversas ciencias naturales el especular sobre los problemas de la realidad natural y acentúa su interés por las cuestiones éticas y religiosas, reflejando así una tendencia universal. En efecto, junto con. la polis había declinado también la forma de religiosidad pública conexa a los valores políticos de la comunidad y, por consiguiente, los problemas religiosos y morales más conectados con el *destino individual* del hombre pasan a un primer plano.

El primer periodo de la civilización helenístico-romana se denomina en general *periodo alejandrino,* dado que Alejandría se convierte en uno de los centros más importantes de la cultura, especialmente científica y literaria. Pero el principal centro filosófico sigue siendo Atenas, donde junto a la escuela platónica (Academia) y a la escuela aristotélica (Liceo) surgen, hacia fines del siglo dos escuelas nuevas: la estoica, así llamada por el "Pórtico pintado" *(poikile stoá)* donde estaba situada, y la epicúrea (del nombre de su fundador, Epicuro de Samos) llamada también "Escuela del jardín" por la sede que tenía. Hay además otra corriente característica del periodo helenístico, el *escepticismo,* que en un principio estuvo ligada a Grecia, sobre todo a Atenas. Pero en lo sucesivo todos estos movimientos filosóficos y otros más se desarrollarán o surgirán en otras partes de la gran comunidad helenístico-romana, aunque Atenas sigue siendo la sede de las escuelas más importantes, más aún, según la expresión que se difundió más tarde, de la "escuela de Atenas", que el emperador Justiniano mandó cerrar en el año 529 para herir en el mismo corazón la ya debilitada cultura pagana.

El fin que perseguían gran parte de las filosofías helenísticas era en lo sustancial idéntico: garantizar al hombre la tranquilidad del espíritu. Pero las vías que señalaban para ello eran diversas.

42. EL ESTOICISMO

Fundador de esta escuela fue Zenón de Citium, Chipre (336-264 a. C.) cuya obra fue continuada por Cleates de Assos (304-223 a. C.) y por Crisipo de Soli, Cilicia (281-208 a. C.). De los escritos de estos y otros maestros sólo quedan fragmentos. Los estoicos dividían la filosofía en tres disciplinas fundamentales que correspondían a las tres virtudes necesarias para alcanzar la felicidad, a saber, la racional, la natural y la moral. Por tanto, esas tres disciplinas eran la lógica, la física y la ética.

El término *lógica,* que los estoicos fueron los primeros en emplear, designa la ciencia que tiene por objeto los *logoi* o discursos. Pero como los discursos pueden ser discursos internos, que son los pensamientos, o discursos externos, que son las palabras, la lógica será dialéctica o retórica. El objetivo fundamental de la lógica es encontrar un Criterio de la verdad, pues sólo mediante ese criterio puede sustraerse el hombre al error y dirigir la acción con el pensamiento. Los estoicos reconocieron este criterio en la representación cataléptica o comprensiva, es decir, consideraron que era verdadero todo conocimiento a tal punto evidente que no se pudiera negar y tuviera que asumirse como el acto mediante el cual el objeto es captado por el intelecto o por el cual el objeto *se* manifiesta al intelecto.

Para los estoicos todos los conocimientos, catalépticos o no, se derivan de los sentidos. El alma es una tabla en blanco *(tabula rasa)* sobre la cual se inscriben los signos producidos por las cosas. Con el acumularse de estos signos se forman, mediante un procedimiento natural, conocimientos universales o conceptos, que los estoicos denominaron *anticipaciones,* en cuanto sirven para anticipar la futura experiencia sensorial. Por ejemplo, al acumularse en nuestra alma los signos de los objetos que denominamos árbol o caballo se nos forma el concepto de árbol o de caballo que nos permite reconocer en el futuro los objetos correspondientes. Sin embargo, los conceptos existen solamente en el alma, puesto que la realidad es siempre individual. En este sentido los estoicos son empíricos y no aceptan ni las *ideas* platónicas ni las *formas* aristotélicas.

En la *física,* los estoicos distinguen dos principios: lo activo y lo pasivo, ambos materiales e inseparables. El principio pasivo es la *materia,* una sustancia desprovista de toda cualidad. El principio activo es la *razón* o Dios que actúa sobre la materia, la mueve, la anima y la forma

produciendo todas las cosas que componen el mundo. Esta identificación de la divinidad con la fuerza inmanente del mundo hace de la doctrina estoica un riguroso *panteísmo.* Los estoicos identifican a Dios con el fuego; pero en el fuego ven no ya un elemento como los otros, sino, inspirados por Heráclito, el principio vital que vivifica y anima a los elementos que él mismo genera.

La vida del mundo, que en su totalidad es un gran animal, se desenvuelve (como la vida de cualquier otro animal) según un ciclo. El mundo nace, crece, envejece y perece para volver a nacer; el tiempo al cabo del cual termina su vida es el *gran año.* Al terminar el gran año una conflagración universal destruye todo en el fuego primigenio pero luego el mundo vuelve a rehacerse con el mismo orden y la misma serie de acontecimientos.

El orden del mundo no padece mudanza porque habiendo sido establecido por Dios, es un orden perfecto y por lo tanto debe repetirse idéntico en sus realizaciones sucesivas. Dada la perfección del orden cósmico en el mundo el mal no existe y lo que llamamos mal (injusticia, error, etc.) no es otra cosa que la condición del bien. El alma humana es una partícula del alma cósmica o *pneuma* universal con la que va a unirse al morir el cuerpo.

En la *ética,* la máxima fundamental de los estoicos es: "Vive de acuerdo con la naturaleza". La vida de acuerdo con la naturaleza es la vida conforme al perfecto orden del cosmos, es decir, la vida del sabio que conoce la perfección de ese orden y se conforma a él en todo y por todo. La virtud consiste cabalmente en esta conformidad al orden cósmico y sólo en ella reside la felicidad. En efecto, sólo ella nos permite permanecer indiferentes ante las vicisitudes de la vida y conservar la *apatía,* o sea la impasibilidad.

Para el sabio que ha alcanzado la apatía el solo bien es la virtud y no son bienes, por el contrario, los que los hombres consideran tales: la vida, la salud, el placer, la belleza, etc.; así como tampoco son males sus contrarios, porque ni los unos ni los otros influyen sobre la virtud. La apatía es el fin supremo de la ética estoica. Excluye y condena toda pasión y la considera como una enfermedad que debe extirparse y que se puede extirpar si se cancela la falsa opinión —que la genera— sobre lo que es bueno o malo. Quien no ha alcanzado la apatía, quien no es sabio, es necio o loco, sin términos medios.

En sustancia, la filosofía estoica tiende a aislar al filósofo del mundo y de la vida, a volverlo impasible ante los sucesos exteriores y a sacrificar toda exigencia o necesidad al ideal de esta impasibilidad. Sin embargo, este ideal tuvo, por lo menos en política, un aspecto positivo, por haber conferido dignidad filosófica y cultural al *cosmopolitismo.* El hombre que se conforma a la naturaleza no tiene patria, es ciudadano del mundo. La razón hace de todos los hombres una sola comunidad, frente a la cual los diversos Estados carecen de importancia, pues se trata de una comunidad sin más ley que la razón divina que gobierna todas las cosas. Sin embargo, esta razón se manifiesta también en *leyes naturales de justicia* que regulan las relaciones entre los hombres, de modo que el estoico no desdeña los puestos políticos con tal de que pueda por medio de ellos asegurar el triunfo de la justicia. Sobre la base de esta concepción de los *derechos naturales* de que cada uno debe poder gozar, los estoicos llegan a una explícita *condena de la esclavitud.*

3. EL EPICUREÍSMO

Fundador de la escuela y autor de la doctrina epicúrea fue Epicuro de Samos (341-271 a. C.), que enseñó primero en Mitilene y Lámpsaco, y luego en Atenas, donde habitó desde 307 hasta su muerte. Epicuro fue autor de unos 30o escritos, de los que nos han llegado sólo algunos fragmentos. Exigía de sus secuaces la más estricta observancia de sus enseñanzas y a esa observancia se mantuvo fiel la escuela por todo el tiempo que duró, que fue larguísimo (hasta el siglo IV d. C.). Los discípulos veneraban a Epicuro casi como a una divinidad y se esforzaban por ajustar a su ejemplo la propia conducta. En Roma, Tito Lucrecio Caro (96-55 a. C.) nos ha dado en su poema *De rerum natura* una exposición bastante fiel del epicureísmo.

Para Epicuro, la filosofía es la senda que lleva a la felicidad, que consiste en liberarse de las pasiones. Se divide en tres partes: la canónica o lógica, la física y la ética.

La *lógica* era denominada canónica en cuanto tenía como función esencial proporcionar un criterio de verdad o canon, es decir, una regla o medida para orientar al hombre hacia la felicidad. Como la estoica la lógica epicúrea es sensualista y se funda en la física atomística, o lo que es más, puede decirse que es parte de esta física. El criterio o canon de verdad es la sensación. En efecto, la sensación es siempre verdadera porque es producida directamente por el objeto. Es generada por el flujo de átomos ligerísimos que se desprenden de la superficie de las cosas y van a herir al alma. Las sensaciones repetidas y conservadas en la memoria forman las representaciones generales o conceptos que Epicuro, al igual que los estoicos, llamó anticipaciones. La anticipación es el segundo criterio de verdad y sirve para prever las experiencias futuras. Por ejemplo, el concepto de hombre como animal racional sirve para prever que también los hombres que se percibirán en el futuro serán animales racionales. El error no está en las sensaciones y las anticipaciones sino en las *opiniones* que el hombre formula a propósito de ellas. La opinión sólo es verdadera si la confirma, o por lo menos no la contradice, el testimonio de los sentidos. La razón extiende el conocimiento incluso a las cosas que no se perciben con los sentidos; sin embargo, debe proceder en la más estricta armonía con éstos.

La *física* de Epicuro se propone liberar al hombre del temor de hallarse a merced de fuerzas desconocidas, misteriosas y arcanas, y pretende por tanto dar una explicación puramente mecánica del mundo. A tal fin, Epicuro adopta con escasas e insignificantes modificaciones la física de Demócrito, merced a lo cual excluye del origen y marcha del mundo todo designio providencial, cuestión sobre la que los epicúreos polemizan ásperamente con los estoicos. Epicuro sustituye la necesidad racional de los estoicos por la necesidad mecánica debida al orden y movimiento de los átomos. Los mundos son infinitos y están sujetos a nacimiento y muerte. Nacen por la caída de los átomos en el vacío y, a este propósito, Epicuro, al observar que los cuerpos caen en línea recta y con igual velocidad, de tal forma que no podrían chocar unos con otros, admite una desviación casual de los átomos de modo que, al apartarse de su trayectoria rectilínea, provocan choques y vórtices que dan origen a los mundos. La desviación de los átomos es el único acontecimiento natural que no está sometido a necesidad. Lucrecio, quien la denomina *clinamen,* dice que "rompe las leyes del hado". Es probable que existan los dioses, puesto que poseemos sus imágenes; pero viven en su beatitud y no se ocupan de nada, tanto menos de los hombres, y se están en los intermundos, es decir en los espacios que separan un mundo del otro. El alma humana, como todas las cosas, compuesta de átomos, si bien más sutiles que los otros y semejantes a los de las sensaciones, se disuelve al sobrevenir la muerte más allá de la cual no existe, por lo tanto, ni placer ni dolor. Esto, según Epicuro, elimina el temor a la muerte.

La *ética* de Epicuro (inspirada en general en la de los cirenaicos) hace del placer el principio y el fin de la vida feliz. Pero el placer de Epicuro *es* el placer *estable* que consiste en la simple privación del dolor, no el placer *en movimiento* que consiste en la alegría y el júbilo. Por tanto, el máximo placer es la *agonía,* o total ausencia de dolor, y la *ataraxia,* o ausencia de toda turbación. Un tal placer sólo puede alcanzarse limitando las necesidades. Epicuro distingue entre necesidades naturales y necesidades inútiles, y dentro de las naturales las necesarias y las que no lo son. Las necesidades naturales son imprescindibles cuando se requieren para alcanzar la felicidad o la salud corporal o para la vida misma. Sólo éstas se deben satisfacer, las otras deben eliminarse. En saber elegir y limitar las necesidades consiste la *sabiduría* que es por tanto la cosa más necesaria para la vida y más preciosa que la misma filosofía. Aunque Epicuro no reconoce más placeres que los sensibles y reduce el placer mismo a la espera del placer sensible, no se puede considerar su ética como un hedonismo vulgar. En primer término, la actitud del hombre ante el placer debe ser, como hemos visto, limitativa y negativa. En segundo lugar, Epicuro admite que la vida feliz incluya la amistad; más aún, exalta este vínculo por sobre todas las cosas. A la amistad permanece extraño quien busca en ella sólo el provecho o quien de ella elimina totalmente el provecho: el primero considera a la amistad como un intercambio de ventajas; el segundo destruye la esperanza de ayuda

que juega una parte tan importante en ese sentimiento. Cuanto a la vida política, Epicuro, a diferencia de los estoicos, la desaconseja: "Vive apartado" es una de sus máximas fundamentales.

En sustancia, la filosofía de Epicuro acepta la concepción mecánica del mundo elaborada por Demócrito no por las supuestas ventajas científicas de ésta, sino porque, a su juicio, corta de raíz opiniones, creencias y prejuicios que puedan ser fuente de turbación y preocupaciones para el hombre. Explicar científicamente los fenómenos no le interesa sino en vista de este fin. A ello se debe que la escuela epicúrea, no obstante haberse fundado sobre una doctrina destinada a prestar a la ciencia señalados servicios, no haya contribuido en modo alguno al desarrollo de la ciencia misma.

44. EL ESCEPTICISMO

El escepticismo no es una escuela, sino más bien la tendencia seguida en la edad helenístico-romana por tres escuelas diversas: *1)* la escuela de Pirrón de Elis, en la época de Alejandro Magno; *2)* la media y nueva Academia; *3)* los escépticos posteriores, empezando por Enesidemo, que abogan por una vuelta al pirronismo. Pirrón de Elis participó en la campaña de Alejandro Magno en Oriente. Fundó una escuela que le sobrevivió muy poco tiempo. Vivió pobremente y murió muy viejo hacia 270 a. C. No escribió nada. Su discípulo, Timón de Flío (320-230 a. C.), expuso y defendió su doctrina con sus *silloi* (versos satíricos).

Según Pirrón, las cosas son verdaderas o falsas, hermosas o feas, buenas o malas, no por sí mismas *sino por convención,* es decir, son los hábitos, las costumbres, las decisiones de los hombres los que las hacen aparecer como tales. Si se prescinde de esas convenciones no es posible ninguna valoración, puesto que la realidad es inasible para el hombre. Por tanto, si se atiende a la verdad y no a la convención no es posible afirmar de una cosa ni que es verdadera ni que es falsa, ni que es justa ni que es injusta: se tiene que *suspender todo juicio.* La suspensión del juicio vuelve al hombre indiferente ante las cosas porque le impide preferir ésta o aquélla y de esa forma le permite alcanzar realmente la ataraxia o impasibilidad que es el fin último de todos los filósofos de este periodo.

Al desaparecer la escuela de Pirrón, la corriente escéptica pasó a los filósofos de la Academia platónica, sobre todo a Arquesilao de Pitana (315-241 a. C.) quien sin embargo, no escribió nada. Arquesilao afirmaba que el hombre no puede saber ni afirmar nada, ni siquiera la propia ignorancia. A cualquier tesis puede oponerse con igual derecho la tesis opuesta, sin que sea posible decidirse ni por la una ni por la otra. En tal forma defendía la suspensión del asentimiento, sostenida antes por Pirrón. Posteriormente a Arquesilao la corriente escéptica fue continuada por los filósofos que le sucedieron al frente de la Academia. Y sólo Carnéades la modificó en cierto modo.

Carnéades de Cirene (214-129 a. C.) fue hombre notable por su elocuencia y su doctrina. En 156 fue a Roma en misión diplomática en compañía del estoico Diógenes y el peripatético Critolao. Pero el Senado romano acogió con suma desconfianza sus doctrinas y lo devolvió a su lugar de origen lo más rápidamente posible. Carnéades afirmaba que el hombre no puede detenerse en la suspensión del juicio. Si bien no se ha concedido al hombre un criterio absoluto de verdad, se dispone de un criterio de credibilidad que permite escoger ciertas opiniones como más plausibles que otras. Por consiguiente, debemos dejarnos guiar por las representaciones *probables* o persuasivas. Si una tal representación no está en contradicción con otras adquiere un mayor grado de probabilidad, y si es confirmada su grado de probabilidad es todavía más grande sin llegar a identificarse, empero, con la certeza.

El escepticismo fue seguido durante algún tiempo por la Academia —que sin embargo abrazó más tarde una forma de eclecticismo— de donde pasó a filósofos que se inspiraron directamente en Pirrón y florecieron entre el último siglo I a. C. y el siglo II de nuestra era. Sus exponentes principales fueron Enesidemo, Agripa y Sexto Empírico.

Sexto Empírico desenvolvió su actividad entre 180 y 210 d. C., y resumió en su obra todos los

argumentos del escepticismo antiguo. Tenemos de él tres obras: *Hipotiposis pirrónicas, Contra los matemáticos* (es decir, contra las diversas ciencias), y *Contra los dogmáticos* (es decir, contra los filósofos). Sexto Empírico, que era médico, defendía el método empírico y quería separar la medicina de la indagación de las causas ocultas, es decir, de los principios generales de las cosas. Para él, la filosofía debía limitarse a la pura investigagación, es decir, a la duda, sin principio ni fin; y sostenía que, para actuar, el hombre debe valerse de las indicaciones que la naturaleza le da, de las necesidades corporales, de las leyes, de las tradiciones y de las artes. En otros términos, la filosofía no puede servir para dirigir la vida y la conducta humanas. Es una actividad que se agota en la duda y que no puede tener sino una función negativa: iluminar las contradicciones que se anidan en los conocimientos que el hombre trata de poseer.

45. EL ECLECTICISMO

Las tres grandes escuelas postaristotélicas coinciden esencialmente en su definición del ideal de la vida humana. Estoicismo, epicureísmo y escepticismo concuerdan en hacer consistir la felicidad y el fin del hombre en el sosiego del ánimo y la eliminación de las pasiones; las tres aspiran por igual a volver al hombre indiferente ante las cosas y las vicisitudes de la vida. Frente a semejante identidad de conclusiones la discrepancia teorética de las tres escuelas perdía importancia, en una época en que el valor de una filosofía consistía no tanto en sus premisas teoréticas cuanto en la actitud práctica por ella sugerida. De ahí que se intentara armonizar las tres escuelas y encontrar un terreno donde se pudieran conciliar sus puntos de vista.

Ese intento, el *eclecticismo* (de *ek-lego*= elijo), fue favorecido por la situación política de la época. Conquistada la Macedonia por los romanos en 168 a. C., Grecia se había convertido en una provincia romana. Roma empezó a cultivar la filosofía griega, pero a su vez la filosofía griega empezó a adaptarse a la mentalidad romana, en general poco amiga de cultivar diferencias teoréticas de las que no se derivasen diferencias de actitud práctica. El intento de escoger entre las doctrinas de las diferentes escuelas los elementos que mejor se prestaran a ser conciliados entre sí encontró fácil incentivo en la mentalidad greco-romana. Como criterio de esa selección se adoptó el *consensus gentium,* o sea, el común acuerdo de todos los hombres.

La tendencia ecléctica hizo su primera aparición en la escuela estoica, dominó largo tiempo la Academia y fue acogida incluso por la escuela peripatética. Se mantuvieron extraños a ella sólo los epicúreos, fieles a las doctrinas de su maestro.

La dirección ecléctica de la escuela estoica se inició con Boeto de Sidón (m. en 119 a. C.) y tuvo su máximo exponente en la persona de Panecio de Rodas (que vivió entre el 185 y el 109 a. C.).

La Academia platónica abandonó el escepticismo por el eclecticismo con Filón de Larisa que residió en Roma en la época de la guerra mitridática (88 a. C.) y donde asistió a sus disertaciones Cicerón. El sucesor de Filón, Antíoco Ascalonita (muerto hacia el 68 a. C.) estuvo también en Roma y fue el maestro de Cicerón.

Al eclecticismo de Antíoco se enlaza pues, el nombre de Cicerón (106-43 a. C.) quien, filosóficamente hablando, debe su importancia no a su originalidad, que es muy poca, sino a su capacidad para exponer en forma clara y brillante las doctrinas de los pensadores griegos de su tiempo. Con Antíoco, Cicerón admite como criterio de verdad el consenso común de los filósofos y lo explica por la presencia, en todos los hombres, de nociones innatas, análogas a las anticipaciones del estoicismo. Rechaza la concepción mecánica de los epicúreos porque estima imposible que el mundo haya sido formado por la acción de fuerzas ciegas y admite la doctrina estoica de la providencia. Afirma la existencia de Dios recurriendo a argumentos aristotélicos, y la libertad e inmortalidad del alma recurriendo a argumentos platónicos.

En la escuela peripatética el eclecticismo no echó raíces profundas. Andrónico de Rodas, que a partir del 70 a. C. fue por diez u once años el jefe de la escuela peripatética de Atenas, es famoso especialmente por haber cuidado la edición de los escritos escolásticos de Aristóteles y por haber

iniciado aquellos comentarios a las obras del maestro a que se dedicaron subsecuentemente los peripatéticos.

Entre los peripatéticos eclécticos son de mencionar el astrónomo Tolomeo y el médico Galeno, ambos del siglo II a. C. El primero es el famoso autor del *Almagesto,* máximo sistema de la astronomía geocéntrica cuyo nombre es una posterior corrupción árabe de una expresión que significa precisamente "la máxima". El segundo es el no menos famoso médico que desarrolló la teoría hipocrática según la cual la salud consiste en una justa proporcionalidad de los cuatro líquidos fundamentales contenidos en el cuerpo humano (sangre, linfa, bilis amarilla y bilis negra, la última de las cuales se identifica con la secreción pancreática).

46. LOS ESTOICOS ROMANOS

En el estoicismo romano, si bien pertenece a la corriente ecléctica, se advierte a primera vista el predominio del interés religioso. Cuenta con tres figuras principales: Séneca, Epicteto y Marco Aurelio.

Lucio Anneo Séneca, nacido en Córdoba, España, en los primeros años de nuestra era, fue preceptor de Nerón, por orden del cual murió en 65 d. C. De sus obras nos han quedado siete libros de *Cuestiones naturales,* muchos tratados morales y veinte libros de *Cartas a Lucilio,* también de carácter moral. En efecto, su interés predominante es la moral y a ésta subordina incluso el análisis de las cuestiones físicas. "Sea que escrutemos los secretos de la naturaleza —dice—, sea que estudiemos las cosas divinas, el alma debe ser liberada de sus errores y, de vez en cuando, reconfortada." En esa forma, en Séneca, el concepto aristotélico de la finalidad hacia la cual se dirigen las cosas se superpone a las explicaciones mecánicas. Su principio filosófico fundamental es la inmanencia de Dios —entendido por los estoicos como la razón absoluta— en el mundo y en los hombres. "Somos todos miembros de un gran cuerpo; la naturaleza nos generó emparentados, dándonos un mismo origen y un mismo fin. Ella nos inspiró amor recíproco y nos hizo sociables." Estos conceptos le valieron a Séneca ser considerado cristiano y se habló incluso de relaciones entre él y San Pablo. Pero en realidad no hacía otra cosa que exponer el pensamiento estoico desarrollando con originalidad algunas consecuencias educativas. *Homo res sacra homini,* afirma, y como a "cosa sagrada" debe dirigirse el maestro al discípulo, consciente de que está "formando un alma" no simplemente instruyendo un intelecto. A él pertenece la famosa máxima: *"Non scholae, sed vitae, discimus",* que debe entenderse no en sentido utilitario sino profundamente moral.

Epicteto de Hierápolis, en Frigia, nacido hacia el año 5 d. C., era esclavo de un liberto de Nerón; manumiso, vivió en Roma hasta el 92 d. C. Cuando por edicto de Domiciano fueron expulsados de Roma todos los filósofos fundó su escuela en Nicópoli, en Epiro. Su discípulo Flavio Arriano recogió sus *Disertaciones* en ocho libros de los que nos han llegado cuatro; nos queda también un *Manual,* que es un breve catecismo moral.

También Epicteto subraya el carácter religioso del estoicismo: Dios está en nosotros, en nuestra alma, es el padre de todos los hombres. El hombre se vuelve libre sólo si se redime de toda dependencia respecto de los acontecimientos y las cosas externas. Todo lo que no está en su poder, el cuerpo, los bienes, la reputación, la vida misma, suya y de sus seres queridos, no debe conmoverlo ni dominarlo. Debe fundar su libertad sobre lo que está en su poder, es decir, sus actitudes interiores: la opinión, el sentimiento, el deseo y la aversión. En efecto, éstos son elementos sobre los cuales el hombre puede actuar modificándolos de forma de quedar libre. *Soporta y abstente* es el *lema* de Epicteto, es decir, hay que abstenerse de luchar contra todo lo que no está en nuestro poder (la enfermedad, la pobreza, las penalidades, etc.) y soportarlo sin perder la serenidad.

Marco Aurelio, emperador desde 161 d. C. hasta su muerte acaecida en 180, es autor de una colección de aforismos o sentencias tituladas *Soliloquios* o *Recuerdos* y escrita en griego. También Marco Aurelio es un espíritu religioso. Sostiene el parentesco de los hombres con Dios en cuanto su inteligencia es parte del intelecto divino, y afirma también el parentesco de todos los hombres entre

sí y por consiguiente el deber del amor fraternal. Todo ello le aproxima al cristianismo.

47. LA DIRECCIÓN RELIGIOSA EN LA FILOSOFÍA

La acentuación de la tendencia religiosa en el estoicismo romano es el signo de una orientación que se vuelve cada vez más dominante en este periodo. En virtud de tal dirección se busca recoger y unir unos con otros los elementos religiosos implícitos en la historia del pensamiento helénico y de relacionar este patrimonio religioso de los griegos con la sapiencia oriental para mostrar la fundamental concordancia existente entre el uno y la otra. Asistimos por tanto a una interpretación religiosa de las filosofías pasadas y a un intento de conciliarlas con las creencias orientales. En este clima nace y se forma la tradición de que la filosofía entera de los griegos nació en Oriente, cuna de la sapiencia religiosa.

En el siglo I a. C. empezaron a aparecer escritos pitagóricos apócrifos: los *Dichos áureos,* los *Símbolos,* las *Cartas* atribuidos a Pitágoras; así como un escrito, *De la naturaleza del todo,* atribuido al lucano Ocelo. A fines del siglo I *d. C.* aparecieron las obras atribuidas a Hermes Trismegisto, que tienden a aproximar la filosofía griega a la religión egipcia. Estos escritos combaten el cristianismo y defienden el paganismo y las religiones orientales. Hacia fines del siglo I d. C. Apolonio de Tiana escribió una *Vida de Pitágoras en* la que la figura del fundador del pitagorismo se representa novelescamente como la de un profeta, mago y autor de milagros. El mismo Apolonio se creía o fue creído tal.

Entre los muchos pitagóricos de este periodo es de señalar Numenio de Apamea, en Siria, que vivió en la segunda mitad del siglo I d. C., para quien toda la filosofía griega se deriva de la sapiencia oriental y llama a Platón “Moisés aticista”. La escuela de Platón se convierte en la sede predilecta de esta corriente que aprovecha por igual doctrinas filosóficas y científicas, mitos, prejuicios y creencias religiosas de origen oriental. Plutarco de Queronea, nacido en 45 d. C., autor de un número muy grande de obras de toda especie, es el más significativo representante de esta tendencia. De un tratadito, *De la educación de los niños,* que se le atribuye, así como de otras obras suyas que ejercieron una notable influencia en la historia de la educación, nos ocuparemos más adelante (cf. § 52).

Por su parte, también la filosofía oriental busca un acercamiento al pensamiento griego. Filón de Alejandría (nacido entre 30 y 29 a. C., y que en 40 d. C. fue a Roma como embajador de los judíos alejandrinos ante el emperador Calígula) intentó conciliar las creencias del Antiguo Testamento con ciertas doctrinas de la filosofía griega para lo cual emprendió una interpretación alegórica de los libros del ya mencionado Antiguo Testamento. Los puntos fundamentales son tres: 1*)* la trascendencia absoluta de Dios respecto a todo lo que el hombre conoce; 2) la doctrina del *Logos* como intermediario entre Dios y el hombre; 3) la vuelta del hombre a Dios hasta reunirse con Él. En particular, la doctrina del *Logos,* que aparece ya en el libro de la *Sabiduría* del Antiguo Testamento (compuesto probablemente en el siglo I a. C.), es utilizada por Filón para realizar la mediación entre Dios y el mundo. El *Logos* es el modelo de la creación y, por ende, la sede de las ideas platónicas, con arreglo a las cuales Dios ordena y plasma la materia de que está constituido el mundo. Filón señala al hombre el fin místico de la total unión con Dios, realizada en un estado excepcional de gracia que es el *éxtasis:* el salir el hombre de sí para perderse en la vida divina.

48. EL NEOPLATONISMO

La última y mayor manifestación del platonismo en el mundo antiguo, el neoplatonismo, es también el primer ejemplo de escolástica, es decir, de aquella filosofía que, como hará la filosofía de la Edad Media, utiliza determinadas filosofías o corrientes filosóficas con fines religiosos. El fundador del neoplatonismo es Ammonio Sacas, que vivió entre 175 y 242 d. C. Enseñó en Alejandría y no

escribió nada. Por consiguiente, el verdadero autor del neoplatonismo es Plotino, quien nació en Licópolis, Egipto, en 203 d. C. y murió en Campania, a los 63 años. Plotino enseñó en Roma donde tuvo muchos seguidores. Su discípulo Porfirio de Tiro (nacido en 232; fallecido al principiar el siglo VI) ordenó los escritos del maestro en seis *Eneadas,* es decir, libros de nueve partes cada uno. Porfirio es además autor de una *Vida de Plotino,* de una *Vida de Pitágoras* y de una *Introducción a las categorías de Aristóteles* que es un comentario a la obra aristotélica

Plotino acentúa en grado extremo la trascendencia de Dios, a quien entiende como el Uno absoluto, superior a todo y por lo mismo indescriptible en los términos de la realidad que conocemos. Toda realidad proviene de Dios mediante un proceso de *emanación* semejante a aquél por el cual la luz se difunde en torno a un cuerpo luminoso, el calor en torno a un cuerpo caliente y el olor en torno a un cuerpo oloroso. La emanación es siempre, necesariamente, degradación, de manera que, mientras más se aleja del Uno más imperfecta se vuelve, del modo en que la luz se vuelve menos luminosa mientras más se aparta de su fuente.

Primera emanación del Uno es el *intelecto,* que Plotino concibe, al igual que el *Logos* de Filón, como sede de las ideas platónicas. El segundo grado de la emanación es el *alma del mundo* que por un lado se vuelve hacia el intelecto del que proviene, mientras por el otro se vuelve hacia el mundo por ella gobernado y regido. Dios, el intelecto y el alma constituyen el *mundo inteligible, ante el* cual está el *mundo sensible* creado por el intelecto, dominado y gobernado por el alma y del cual forma parte la *materia,* concebida por Plotino como un elemento negativo, o sea, privado de realidad y bien. La materia *se halla* en el grado más bajo de la escala cuya cima es Dios; es como la oscuridad que empieza donde termina la irradiación de la luz.

El hombre debe remontar esta escala hasta identificarse con Dios. La primera condición de este ascenso es la virtud. Un grado ulterior es la contemplación de la belleza, en la que esplende la luz divina. Grado más alto es la filosofía. Pero ni siquiera la filosofía puede llevar al hombre hasta Dios, porque es fruto de la inteligencia y en la inteligencia el sujeto pensante está siempre separado del objeto pensado, lo cual significa que no se logra la unidad. La unión con Dios no es ni siquiera una visión, es éxtasis, es decir, despersonalización y entrega absolutas. Se trata de una condición que sólo raramente se alcanza. Según el testimonio de Porfirio, en los seis años que pasó con su maestro Plotino éste logró el éxtasis sólo cuatro veces.

Se comprende que en esta filosofía, en la que el mundo natural no es más que un punto de partida o apoyo para ascender hacia Dios, la investigación científica sea tenida en poca consideración. Sin embargo, no estaba del todo ausente, si bien tuvo carácter de recopilación y se la subordinó a significados simbólicos o religiosos, de forma que no dio pie a nuevos descubrimientos. Sabemos que Hipacia, la mujer que enseñó en la escuela platónica de Alejandría y en 415 cayó víctima del. fanatismo de la plebe cristiana, escribió un comentario a la aritmética de Diofanto (siglo III d. C.), obra muy importante, en gran parte original, que luego ejerció la máxima influencia sobre el desarrollo del álgebra entre los árabes y sobre la moderna teoría de los números (Hipacia era hija del matemático Teón de Alejandría, editor de los *Elementos* y la *Óptica* de Euclides y comentador del *Almagesto* de Tolomeo).

El último gran neoplatónico fue Proclo quien nació en Constantinopla en 410, vivió y enseñó en Atenas hasta su muerte (485 d. C.). De él nos han llegado comentarios y varios diálogos platónicos, amén de dos escritos: *Instituciones de teología* y *Teología platónica.* Proclo es notable como sistematizados escolástico del neoplatonismo. La parte más interesante de su doctrina es la ilustración de aquel principio *triádico* fundamental para el concepto neoplatónico de la emanación. El proceso de la emanación supone que su causa, o sea, Dios, permanece inmóvil en su perfección. Supone también que la cosa emanada se asemeje a su causa y al mismo tiempo se aparte de ésta por su menor perfección. Supone, en fin, que la cosa emanada vuelva a su origen, es decir, vuelva a unirse con su causa. En el proceso de la emanación Proclo distingue, pues, tres momentos: 1) la permanencia inmutable de la causa en sí misma; 2) la procedencia del ser emanado de su causa y por consiguiente su separación de ésta y al mismo tiempo su persistente unión con ella por la semejanza que con ella tiene; 3) el retorno o conversión del ser emanado a su causa. En tal modo el

principio y el término de la emanación coinciden: la causa primera es también el fin del proceso entero.

Es evidente cómo el neoplatonismo intenta reconciliar dos exigencias opuestas: la *intelectual,* de concebir a Dios como perfecto y cerrado en sí mismo, y por tanto, ni creador, ni agente, ni en contacto con el mundo, y la *religiosa* de establecer una relación entre el mundo y Dios, sobre todo entre el hombre y Dios. *Emanación* y *éxtasis* serían los medios para la verificación de tan ansiada unión sin quitar nada a la beata y perfecta autosuficiencia divina. Como veremos, el cristianismo reflejó profundamente los planteamientos neoplatónicos, no obstante que su concepto de *perfección* fuera totalmente diverso del griego, estático y contemplativo.

IX. LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO HELENÍSTICO-ROMANO

49. CARÁCTER PREDOMINANTEMENTE LITERARIO DE LA EDUCACIÓN HELENÍSTICA

El tipo de educación griega que hemos visto afirmarse gradualmente en Atenas, y que en Isócrates (§. 23) había encontrado su teórico, es el que acabó por prevalecer y difundirse por todo el mundo helenístico-romano. La educación *elemental a* cargo del *didáskalos,* comprende el aprendizaje de la lectura y la escritura y un mínimo de aritmética; por su parte la música, la danza y la gimnasia pierden gradualmente importancia y se convierten en algo accesorio y marginal. La educación *media* es impartida principalmente por el gramático (término que no debe confundirse con el de "gramatista", sinónimo caído en desuso de "didáskalos") y consiste principalmente en la lectura y comentario de los "clásicos": Homero, Hesíodo, los líricos y los trágicos. Este estudio, minucioso y analítico, y en no poca parte mnemónico, se complementa en medida cada vez mayor con el estudio sistemático de la gramática, en máxima parte creación de los alejandrinos. La educación *superior* es sobre todo de carácter oratorio y por lo mismo está confiada al *rétor,* más tarde llamado también *sofista.*

Este esquema, como es evidente, supone una simplificación excesiva. Su objeto es indicar las tendencias principales y será necesario completarlo en muchos aspectos a fin de que el cuadro de la educación helenística se nos presente en toda su variedad y riqueza.

En primer lugar, en el *curriculum* o plan normal de estudios nunca está ausente del todo el aspecto científico-matemático. Antes bien, se le reconoce como parte de aquella "cultura general" que la educación helenística se proponía conscientemente impartir. Tal cultura, denominada "enciclopédica" en el sentido —muy diverso del actual— de formación multilateral y no especializada o profesional, comprende también las "mathemata" pitagóricas. Pero, al parecer se trataba de enseñanzas poco profundas que ocupaban una porción de tiempo modesta respecto de la que se dedicaba a los argumentos literarios. En el nivel elemental la iniciación a la aritmética y la geometría no pasaba de ser embrionaria (no se llegaba a las cuatro operaciones). En la fase secundaria se abordaban la aritmética y la geometría elementales y se enseñaba algo de teoría musical y astronomía. Pero por lo que toca a la aritmética y la geometría se hacía hincapié sobre todo en las cualidades estéticas y en las pretendidas cualidades místicas de números y figuras, mientras que la astronomía se reducía casi siempre a una descripción más o menos fantástica de la bóveda celeste, con un frecuente complemento de ingenuas teorías astrológicas. El hecho de que en ese mismo periodo histórico estas y otras ciencias hayan sido magistralmente desarrolladas por especialistas cuyos descubrimientos aún nos llenan de admiración, sólo en apariencia contradice la superficialidad con que las trataban las escuelas: ya hemos dicho que una de las características de la cultura helenística es una especialización científica que no implica en modo alguno la vulgarización en gran escala de los resultados conseguidos.

Parece que incluso en el campo filológico no existían relaciones eficientes entre alta cultura e instrucción: mientras con admirable pericia los filólogos alejandrinos inventaban procedimientos casi modernos de crítica de los textos clásicos, restituyéndoles su auténtica fisonomía y liberándolos de interpolaciones, en las escuelas seguían usándose los viejos textos corruptos preocupándose sólo de expurgarlos con fines morales, lo que se debía principalmente al influjo de la escuela estoica.

En astronomía, en la primera mitad del siglo III a. C. Aristarco de Samos había formulado la *hipótesis heliocéntrica* (en que se inspirará Copérnico dieciocho siglos más tarde), pero ¿quién había tenido noticia de ello excepto algunos pequeños círculos de especialistas? En cuanto al hecho de que la hipótesis no haya corrido con suerte ni siquiera entre éstos quizás podría explicarse por la desconfianza que seguramente inspiraba un sistema astronómico basado en sencillos criterios

científicos, pero que no respondía a los criterios estéticos y ético–religiosos por entonces predominantes la educación prevalecientemente literaria repercutía incluso en el estricto campo científico.

Como quiera que sea, parece que la poca o mucha instrucción científica incluida en la enseñanza secundaria era impartida por maestros especializados, con excepción de la astronomía que en general corría a cargo del gramático y se aprendía leyendo y comentando poemitas didascálicos.

La instrucción superior adoptaba formas aún más variadas que la secundaria, si bien la nota dominante seguía siendo literario–retórica. Se daba en instituciones tan diversas entre sí como los "colegios de efebos" organizados siguiendo el modelo del de Atenas, o el *Museo* de Alejandría, institución de alta cultura sostenida por el mecenazgo de los Tolomeos. Se podía recibirla asimismo en las escuelas filosóficas a que hemos aludido en los capítulos anteriores. Pero la forma común era la de los cursos dados por maestros particulares, es decir, los *rétores* o *sofistas,* a quienes se confiaba también la tarea de completar la formación intelectual de los jóvenes salidos de los colegios efébicos.

Mención aparte merecen las escuelas filosóficas, las instituciones de alta cultura como el *Museo* de Alejandría, y las escuelas de medicina. En ellas más que en otras partes sobrevivía una característica privativa de la educación superior de la Grecia clásica o sea, la convivencia cotidiana y prolongada del maestro con un pequeño grupo de discípulos. La eficacia de semejante sistema era extraordinaria: nada de formalismos, nada de esquemas ni fórmulas mnemónicas, sino trabajo personal y discusiones colectivas en un austero clima de vida en común. Aspecto de importancia suma en el estudio de la medicina era un prolongado tirocinio al lado del maestro.

Pero una tal educación superior no podía beneficiar sino a muy pocos jóvenes; la generalidad, cuando estudiaba pasados los 16 ó 18 años, se limitaba a los cursos de retórica.

50. LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA Y LOS MÉTODOS DIDÁCTICOS

La educación siguió siendo durante largo tiempo, incluso en el periodo helenístico-romano, sobre todo privada. Sólo durante el bajo Imperio Romano se llegará, como veremos, a una gestión directa por el Estado de gran parte de la educación superior y a una intervención minuciosa en los otros dos grados. Sin embargo, los colegios de efebos habían sido desde un principio estatales, o por mejor decir, municipales. En efecto, la *efebía,* siguiendo el modelo ateniense, se difundió rápidamente por muchas ciudades y colonias griegas justo en el momento en que dejaban de ser estados soberanos para reducirse a la categoría de simples administraciones locales, más o menos autónomas, en el ámbito de las monarquías helenísticas. En la misma Atenas, la efebía había dejado de ser obligatoria, duraba solamente un año y estaba abierta incluso a los extranjeros.

Los monarcas no intervienen en calidad de tales en la organización educativa, y si acaso en calidad de benefactores o mecenas, al igual que muchos particulares acaudalados. Según parece, a munificencias de esta clase pertenecen las primeras manifestaciones de gestión directa de escuelas secundarias por parte de las *polis.* Se trata de lo que hoy llamaríamos "fundaciones escolares", administradas por las autoridades municipales.

Sin embargo, las polis se ocupan cada vez más de la educación no tanto en el sentido de su administración directa, sino en el de ampliar y perfeccionar la legislación pertinente, de modo de estimular y controlar las escuelas particulares. Además, como hemos visto en el caso de Atenas, proveen a la construcción y manutención de los *gimnasios,* o sea palestras para jóvenes y adultos.

Los tres grados de instrucción aludidos son, pues, fundamentalmente, una formación espontánea establecida con bastante uniformidad no por fuerza de leyes, sino porque respondía a exigencias generales.

La escuela elemental era la escuela de las primeras nociones, de los rudimentos. Sólo para aprender a leer y escribir y a hacer algunas cuentas, se consideraban necesarios de cuatro a cinco años. Estos conocimientos eran indispensables no sólo para quienes se proponían continuar los

estudios, sino para una gran parte de los hombres libres e incluso de los esclavos, los cuales disponían en muchos lugares de escuelas especiales. La lentitud de la enseñanza dependía probablemente de los métodos didácticos y disciplinarios entonces en boga y que no eran muy diversos de los que se aplicaban en las escuelas elementales populares de hace unos dos siglos, con resultados igualmente malos.

La lectura y la escritura se enseñaban con un método en extremo árido y mnemónico, del tipo que hoy se denomina analítico-alfabético. Es decir, se empezaba aprendiendo de memoria el alfabeto, a continuación se aprendía a trazar una por una las letras, se pasaba luego a combinarlas en sílabas y por último se llegaba a las palabras. Finalmente, se adquiría seguridad y rapidez mediante interminables ejercicios de copia y dictado.

No se preocupaba en lo más mínimo de despertar el interés y la curiosidad de los alumnos; si se distraían o no adelantaban lo suficiente se procuraba corregirlos mediante los sempiternos medios de la mala pedagogía, o sea, con azotes y otros castigos debidamente graduados. No es que en las escuelas faltaran "auxilios didácticos": había tablillas enceradas con el alfabeto alrededor del borde para facilitar su copia, y otras de marfil con las letras grabadas debajo de la cera de manera que se pudieran "descubrir" con el estilo; había cajas de "cálculos" o sea guijarros para hacer cuentas, etc. Pero esos medios extrínsecos no lograban rectificar el planteamiento general, psicológica y humanamente erróneo, cuyo supuesto era considerar al niño como un ser desprovisto de intereses positivos y personalidad.

Tampoco la educación secundaria era muy satisfactoria: prolijas distinciones gramaticales, un nocionismo vulgar en el comentario de los autores clásicos, pesados ejercicios de memorización, ejercicios de composición consistentes en el desarrollo de temas consabidos, con una neta orientación hacia el tipo de discurso retórico que constituirá el núcleo de los estudios sucesivos. Pero la característica más importante de la educación secundaria helenística es la aparición del libro de texto; textos de clásicos extractados y comentados, tratados de gramática, literatura, historia y geografía, astronomía, aritmética, geometría, etc., por lo común áridos, definidores, intelectualísticos. La *escuela del diálogo* de Sócrates y Platón se ha convertido en la *escuela del libro* de los "gramáticos" alejandrinos.

La educación superior más generalizada era, como ya se ha dicho, la del *rétor* o *sofista.* Pero la función del arte oratorio reviste una gran dignidad sólo en asambleas libres o en tribunales democráticos. Ahora bien, en los regímenes absolutistas de las monarquías helenísticas lo que predomina no es, a decir verdad, la oratoria *deliberativa* (destinada a sostener una tesis ante asambleas deliberantes) y ni siquiera la oratoria *judicial,* sino la oratoria *epidíctica* o de aparato, o sea el arte de hablar hermosa y pulcramente, que encanta y divierte al auditorio, pero que es fin en sí mismo o más bien tiene por objeto ganar al "conferenciante" el favor de los poderosos y del público culto. La fama así obtenida puede utilizarse marginalmente con fines políticos, como por ejemplo cuando un orador famoso y estimado se presta para perorar por una determinada causa municipal ante un monarca o el Senado romano.

El arte oratorio se codifica escrupulosamente, se forman escuelas diversas *(ática,* partidaria de la concisión y la sencillez; *asiática* enderezada a deslumbrar al auditorio con toda suerte de grandilocuencias y artificios retóricos; *rodia* que mantenía una posición intermedia), al punto que muchos jóvenes bien dotados consideran necesario estudiar sucesivamente con maestros de diversa formación, o incluso viajar por los centros de enseñanza más famosos.

El aprendizaje de la retórica era en conjunto algo más vivo y apasionante que los precedentes estudios gramaticales. En un plazo bastante breve el alumno debía pasar del estudio de oraciones modelo a la preparación de discursos elaborados por él mismo sobre argumentos ficticios. No obstante que esos argumentos eran casi siempre mitológicos y muy artificiosos, se trataba de todos modos de una actividad personal difícil y cautivadora.

Aunque en estos ejercicios la oratoria judicial tiene una parte, si bien no de primer plano, en estos ejercicios (las *controversiae* no recobrarán importancia sino por influencia de la mentalidad jurídica romana), no es el conocimiento del derecho lo que se cuida, sino únicamente la habilidad

retórica. No obstante que en el periodo helenístico existen ya los abogados, no hay ninguna forma de preparación específicamente jurídica como no sea el simple aprendizaje como ayudante de un abogado experto. Por lo demás, tampoco hay escuelas superiores de ingeniería o arquitectura, entonces en gran florecimiento: la educación helenística seguirá siendo durante largo tiempo puramente *humanística* y no *profesional* (única excepción, la medicina), y sólo por impulso de la mentalidad romana, más práctica, nacerán más tarde, como veremos, ciertos tipos de preparación profesional.

51. LA EDUCACIÓN ROMANA ARCAICA

En qué consiste la contribución específicamente romana al vasto cuadro de la educación en el mundo helenístico-romano, se comprenderá con facilidad si se tienen presentes ciertas características de la civilización romana arcaica y el modo como formaba a los jóvenes. También Roma fue una ciudad-estado que atravesó por las mismas fases de desarrollo de las *polis* griegas con algún retardo respecto de éstas, diferenciándose con todo de ellas en que no conoció un periodo feudal–caballeresco parecido al que sobrevino en Grecia como consecuencia del trastorno étnico conocido como invasión doria.

Por eso, en su fase de predominio aristocrático, Roma ostenta un carácter marcadamente agrícola un tanto simple y tosco, si bien sólidamente radicado en los valores representados por el *trabajo rural,* la *familia* y la *patria.* No fue fácil a los romanos preservar sus características, situados como estaban en el margen entre la zona de influencia etrusca y la zona de influencia helénica de la Magna Grecia; pero el haberlo conseguido creó en ellos la conciencia de su fuerza moral que los caracterizaba y que no les impidió asimilar otras culturas sino gradualmente y con las limitaciones dictadas por una sana desconfianza campesina.

También en Roma se desencadenó la lucha por arrancar leyes escritas a los aristócratas y lograr la *isonomía,* es decir, la igualdad entre nobles y plebeyos, pero el sentido de la legalidad se desarrolló con mayor profundidad que en Grecia puesto que terminó por ligarse (sería imposible explicar aquí cómo y por qué) al proceso mismo de la expansión territorial, efectuado como es sabido por una parte mediante la guerra y por la otra mediante los *foedera* o tratados. La guerra misma se hacía (por lo menos formalmente) más bien sobre la base de una idea de derecho que por un impulso de simple rapacidad.

De aquí los caracteres principales de la formación de los jóvenes, que era ante todo *familiar,* con una influencia notable por lo que hace a la madre (la cual gozaba de mucho mayor consideración que en Grecia) y decisiva tocante al padre, pues era éste el verdadero educador de la prole.

En segundo lugar, era una formación civil*,* puesto que el padre llevaba al hijo al foro apenas vestía la toga viril (a los 16 años) para que asimilase directamente las bases de la vida política y social de la urbe. Este aprendizaje tenía particular importancia para la formación del *sentido del derecho;* más tarde los padres empezaron a confiar al hijo a personas particularmente expertas en el campo jurídico a fin de que recibiese orientaciones más rápidas y precisas acerca de la vida político-judicial de la ciudad, que se había vuelto sumamente compleja.

En tercer lugar, la formación del joven era *militar.* A los 17 ó 18 años entraba en el ejército como soldado raso, independientemente del grado de nobleza o riqueza de su familia, circunstancias éstas de las que, sin embargo, dependía posteriormente su carrera.

Como se ve, se trata de un tipo de formación esencialmente *moral* y *práctica:* en un principio la cultura literaria no ocupa en ella ningún sitio, mientras por el contrario ocupa un puesto central el sentimiento religioso que también estaba ligado a la familia (culto de las imágenes domésticas), a la patria y a la fe en la grandeza de ésta. La *piedad* religiosa constituye por mucho tiempo la síntesis de todos los valores educativos que contribuían a la formación del joven.

Justamente porque la religión primitiva era mucho más ruda que la griega y no había caído en las frágiles y grandiosas construcciones producidas por la ágil fantasía mítico-poética propia del epos

helénico (los romanos carecieron casi del todo de una épica original), contribuyó con extraordinaria eficacia a forjar el sólido, práctico, frugal y austero carácter de estos labradores que, sin haberse propuesto ningún plan imperialista, se vieron comprometidos en empresas cada vez mayores hasta que, vencida Cartago, se encontraron enfrentados a la perspectiva de un absoluto señorío sobre todo el mundo civilizado.

Nos hallamos, pues, muy lejos de la educación "cortés" del aristócrata griego: al romano música y poesía le interesan muy poco y no practica otra gimnasia que la del Campo de Marte, subordinada a la vida militar. En cambio, conoce el trabajo de los campos, es diligente administrador de lo suyo y amoroso educador de la prole; en ello se distingue del espartano, militarista puro, cínico en las relaciones con otros pueblos y con frecuencia aliado de poco fiar. En la terrible crisis de la segunda guerra púnica Roma se salvará, más que por sus virtudes guerreras, por la sabiduría jurídica que había impreso a sus relaciones con gran parte de los otros pueblos itálicos.

52. LA INFLUENCIA GRIEGA SOBRE LA EDUCACIÓN ROMANA

No obstante estas peculiaridades, que fueron además su fuerza, Roma no fue "nacionalista" en el sentido moderno de esta palabra. La prueba es que asimiló en grado sumo la cultura y la educación griegas, con cierta resistencia por parte de los conservadores, y genuino entusiasmo por parte de la mayoría.

En su aspecto intelectual, la educación romana se modeló sobre la griega; por tanto, desde el siglo II a. C., tenemos el *literator* correspondiente al *didáskalos* o *grammatikós (literae = grammata).* El *grammaticus* es en un principio profesor de griego, posteriormente (siglo III a. C.) de latín, con métodos análogos a los del *grammatikós* griego: los "clásicos" que se leen y comentan son la traducción de la *Odisea,* de Livio Andrónico, el *Bellum Punicum* de Nevio, los *Annales* de Ennio. Pero el rétor fue por largo tiempo, casi hasta Cicerón, maestro de retórica griega y no latina, e incluso cuando la retórica latina —largamente obstaculizada por los conservadores— se afirmó, la educación romana siguió siendo prácticamente bilingüe. En todas las tierras menos civilizadas por donde se difundió (Mediterráneo oriental, Panonia, etc.) el griego se enseñó junto con el latín. De esa forma, Roma se constituyó en portadora más que de una civilización típicamente suya, de la civilización helenística integrada con aportaciones latinas. ¿Cuáles fueron esas aportaciones?

Es bien sabido que de los varios elementos mencionados en el párrafo anterior es el *sentido del derecho* el que constituye la gloria imperecedera de Roma. Por consiguiente, no debe maravillarnos si la enseñanza de la elocuencia asume una fuerza y un contenido nuevos, ni que surjan escuelas de derecho incluso en Oriente (la de Beyruth, en Siria, fue la más importante) y que la oratoria de relumbrón ceda por algún tiempo el sitio a la forense. Pero la mentalidad romana se distingue por un elemento no menos importante que el anterior: el *sentido práctico;* de modo que no nos debe sorprender si el estudio de la arquitectura y la agrimensura se desarrolla en latín, mientras las ciencias puras siguen siendo patrimonio griego y se enseñan en griego incluso ahí donde la lengua madre es el latín. La medicina asume forma latina con mayor lentitud y dificultades; sin embargo, es significativo el que Varrón añada la arquitectura y la medicina a las siete artes reconocidas como "liberales" por los griegos.

Por el contrario, la *gravitas* latina no admite en el plan de estudios helenístico la música y la danza, consideradas indignas de la seriedad o *gravitas* del futuro *civis romanus.*

En general, se puede conjeturar por varios indicios que la mentalidad romana —más respetuosa que la griega de los derechos de la infancia— era menos severa en la disciplina y más directa en la vigilancia de la formación moral, que no se dejaba al "pedagogo" esclavo sino que era objeto de la solicitud de los padres. Por lo demás, el "pedagogo" romano a cuyos servicios recurrían las familias más ricas, goza de mucha más consideración que en Grecia y es a menudo un liberto culto y estimado. Esta actitud se sintetiza en la célebre máxima del poeta Juvenal: "Maxima debetur puero reverentia".

A pesar de estas reservas, no se puede por menos de concluir que, en sustancia, la instrucción intelectual romana es igual a la griega del periodo helenístico, como idéntica es también su articulación general. También en Roma la enseñanza es esencialmente privada y en un principio el Estado no interviene sino negativamente para alejar a los profesores indeseables (como sucedió en el caso de Carnéades, 43), o para prohibir la enseñanza de la retórica latina.

También la típica institución educativa pública del helenismo, los colegios de efebos, será imitada por el mundo romano en la época de Augusto. Ése fue probablemente el primer acto de aquella política imperial en el campo educativo que seguirá desarrollándose hasta superar los límites del ejemplo helenístico. Los *Collegia iuuenum,* fomentados por Augusto como un aspecto de su obra restauradora de los valores patrióticos, se difundieron rápidamente por muchas ciudades en el occidente del imperio, pero también estas instituciones perdieron en poco tiempo todo carácter de preparación a la vida militar para quedar reducidas a simples "clubes" de jóvenes aristócratas como los de la efebía helenística.

53. QUINTILIANO Y PLUTARCO

El primer emperador que legisló en materia de educación fue Vespasiano, quien eximió de impuestos municipales a *gramáticos* y *rétores.* Llegó incluso a instituir en Roma dos cátedras oficiales de retórica latina y griega; el primer titular de la cátedra de retórica latina fue Marco Fabio Quintiliano (35?-95 d. C.) que en los 12 libros de su *Institución oratoria* nos dejó un cuadro completo de sus ideales educativos. Para él, en efecto, la educación oratoria es la educación por excelencia, lo que por lo demás responde al criterio helenístico general. Respecto de éste, nada tienen de original sus consejos higiénicos, los pequeños artificios didácticos para aprender a leer o a escribir, que no evitan la mecanicidad mnemónica, así como tampoco gran parte de las otras observaciones de sentido común contenidas en el primer libro, en el que trata de la primera infancia y la niñez.

Más interesante es su defensa de la educación pública respecto de la privada (que al parecer en Roma se había afirmado entre los *optimates),* así como también, en general, sus críticas a la educación demasiado blanda que se daba en el seno del invernadero doméstico. A esto contrapone las ventajas de la *emulación* implícita en la educación pública, y condena el uso de los castigos corporales; pero si en ello se manifiesta buen intérprete de aquel mayor respecto por el niño que habíamos señalado como propio de los romanos, la exagerada importancia que atribuye a la *memoria* y a la *capacidad imitativa* del niño nos revelan su incapacidad para percibir los aspectos dinámicos y creativos de la psique infantil (aunque a decir verdad es un límite común de su tiempo).

Por lo que se refiere a los estudios medios y superiores, Quintiliano hace suyo el ideal de Cicerón, que exige del orador una buena base cultural, que incluye historia y filosofía, y una profunda formación moral; pero si en ello es fácil percibir el eco de la célebre definición catoniana del orador como *Vir bonus dicendi peritus,* no se debe ver en ello nada de sustancialmente diverso del ideal oratorio de Isócrates. También el tratamiento de la oratoria sigue los esquemas propios de la retórica helenística.

Quintiliano no cae ni remotamente en la cuenta de lo anacrónico que resulta su ideal oratorio en tiempos de monarquía absoluta. En cambio, su contemporáneo, el autor del *Diálogo de los oradores* (atribuido a Tácito) se muestra perfectamente consciente de las verdaderas causas de la decadencia de la oratoria, la cual ligada como estaba al clima de luchas políticas propio de los regímenes republicanos pierde toda vitalidad funcional en los regímenes despóticos.

Casi contemporáneo a la obra de Quintiliano es el escrito de Plutarco (que para algunos es de atribuirse a un su discípulo) *De la educación de la juventud,* con la célebre doctrina de los tres elementos o factores de la educación: *naturaleza, conocimiento* y ejercicio, que sin embargo se remontan como hemos visto a la praxis sofística (cf. § 19).

Se trata de una síntesis del ideal helenístico-romano de educación hecha con espíritu ecléctico y se diferencia de la de Quintiliano sólo por la mayor importancia que se concede a la filosofía como medio para madurar en el joven una capacidad de elocuencia no teatral ni árida, sino densa de pensamiento y mesura. Por lo que toca a la primera infancia, también Plutarco cae en la equivocación de subrayar excesivamente la *memoria.* En cuanto a los fines de la educación moral insiste sobremanera en la virtud del *ejemplo.* En la obra de corrección aboga por una hábil dosificación de castigos y premios, elogios y reproches.

Pero en la historia de la educación han tenido una importancia mucho mayor que esta obrita de dudosa autenticidad otros escritos de Plutarco, en particular las celebérrimas *Vidas paralelas,* que acoplan biografías de grandes griegos y biografías de grandes romanos que tenían algo de común con los primeros (por ejemplo, Licurgo y Numa, Arístides y Catón, Demóstenes y Cicerón, etc.). Se trata más bien de *paradigmas ejemplares* de ciertas virtudes que de tratados rigurosamente históricos, pero la viveza de la representación y el *pathos* moral que alienta en ellas siguieron ejerciendo al través de los siglos, prácticamente hasta nuestros días, una enorme influencia sobre los espíritus más preclaros de la cultura occidental. Por mucho que Plutarco sea íntimamente griego y no siempre suene del todo sincera su exaltación de la virtud romana, las *Vidas paralelas* pueden considerarse casi como un símbolo de la unidad espiritual alcanzada por el mundo helenístico-romano.

En sus *Tratados morales* Plutarco nos dejó gran copia de reflexiones morales y religiosas y muchas anotaciones sobre la educación, la más famosa de las cuales es el famoso pasaje que, traducido a la letra, reza como sigue: "No es la inteligencia como un vaso que debe llenarse, sino como un trozo de madera que debe encenderse para que se despierte el ardor de la investigación y el deseo de la verdad". Es una imagen sugestiva, pero el concepto ahí expresado se ve sometido en Plutarco a limitaciones harto radicales debidas al carácter aristocrático e intelectualístico de su pedagogía.

54. LA EDUCACIÓN ESTATAL EN EL BAJO IMPERIO ROMANO

El ejemplo de Vespasiano fue muy imitado por sus sucesores: el Estado romano legisló con creciente amplitud en materia de educación haciéndose cada vez más cargo, directamente, de la instrucción superior.

La educación elemental y media sigue siendo parcialmente privada, si bien en su mayor parte se vuelve municipal, pero es el Estado el que determina la modalidad de selección de los maestros, los exime de ciertos impuestos y por último llega incluso a fijarles los honorarios. Además interviene directamente en la educación elemental y media por medio de las *Instituciones alimentarias* de Trajano, es decir, fundaciones estatales enderezadas a asegurar la manutención y la educación de un cierto número de niños (más tarde, también de niñas) de pocos recursos.

Las intervenciones legislativas y administrativas de la autoridad imperial en las cuestiones escolares de la ciudad se vuelven cada vez más frecuentes, hasta que por fin el Estado se convierte en organizador de universidades en toda la extensión de la palabra. Así sucede, tanto en Roma, donde en torno al núcleo creado por Vespasiano con las cátedras de retórica se organiza también la enseñanza de la filosofía y las ciencias, como en Atenas, donde Marco Aurelio funda cátedras de retórica y filosofía, y en Constantinopla, donde Teodosio establece en 425 una universidad estatal que monopoliza por ley la instrucción superior de la ciudad, y cuyos maestros tienen derecho al título honorífico de "comites" (condes) al cumplir 25 años de magisterio. De esta forma se legaliza una práctica establecida desde hacía mucho tiempo, o sea la de premiar con honores y cargos civiles a los maestros más insignes.

El creciente interés de los poderes públicos por la enseñanza debe considerarse también con referencia al proceso de progresiva burocratización que caracteriza al desarrollo del Imperio Romano. Para los jóvenes el estudio no es ya formación desinteresada, ni tanto menos preparación

para un *cursus honorum* de magistraturas libres. Ahora es la base indispensable para la formación de los *funcionarios públicos,* o sea la condición necesaria para hacer carrera en la burocracia imperial. En la literatura de la época se encuentran "exhortaciones" al estudio de un carácter estrictamente utilitario, apenas un poco más refinadas de las que hemos visto utilizadas por un padre con intención de convencer al hijo a que estudie para escriba (cf. § 2).

Y en verdad aquel inmenso imperio burocratizado según los modelos orientales requiere una educación de escribas, más bien que una educación "liberal" orientada hacia la formación de un ciudadano libre. Las disposiciones imperiales para que puedan estudiar también los pobres persiguen con frecuencia este fin declarado, es decir, formar para el Estado los funcionarios que le hacen falta. Por lo demás, junto a estos "escribas" de alto rango, encontramos una clase de escribas propiamente tales, de categoría más modesta. Se trata de los *notarios,* o sea los taquígrafos (de *notae,* es decir, el término que indicaba los signos de la escritura abreviada) preparados en escuelas especiales, cuya importancia y dignidad van en lento pero continuo aumento.

Ya para entonces ha terminado el grandioso y vital paréntesis inserto por la civilización greco-romana entre la educación del guerrero y la del escriba, o sea, la educación del ciudadano con toda la riqueza y complejidad de sus exigencias formativas. Pero los vestigios sobreviven aún, porque todavía vive y se añora la grandeza de aquel ideal de una formación total y armoniosa. Sin embargo, la cualidad y los métodos educativos se aproximan más y más a los que caracterizan a la educación del escriba: el predominio, todavía más que en el pasado, de la mnemotecnia, de los ejercicios mecánicos y de la disciplina coercitiva. San Agustín recuerda con verdadero pavor los años de su infancia pasados en la escuela.

Y sin embargo, el ideal clásico sobrevive en medida suficiente para deslumbrar a los bárbaros de las primeras oleadas y desbastar sus toscos espíritus. Los restos de la imponente estructura educativa estatal y municipal son quizás el más importante entre los factores que vuelven posible la formación en Occidente de los llamados reinos romano-bárbaros. Pero al derrumbarse éstos, se hunde también, toda entera, la tradición de la educación laica y sólo permanece como fuerza civilizadora en acto la universalidad del mensaje cristiano.

SEGUNDA PARTE

DEL TRIUNFO DEL CRISTIANISMO A LA CRISIS DE LA SEGUNDA ESCOLÁSTICA

I. LA EDUCACIÓN CRISTIANA PRIMITIVA Y LA PATRÍSTICA

I. LA "BUENA NUEVA"

En el mundo helenístico-romano, donde la inquietud religiosa era cada vez más viva y general, la "buena nueva" anunciada por Jesucristo y predicada por sus discípulos incluso en Grecia y Roma se había propagado velozmente en la segunda mitad del siglo Otros nuevos cultos, otras religiones, otros "misterios" habían conocido una fortuna más o menos grande y duradera *en* aquel inmenso ámbito cultural que había sustituido a la pequeña comunidad de la *polis:* los hombres, carecientes de un centro firme para los valores morales, se habían quedado, por así decirlo, solos con su destino individual y se debatían en el ansia de darle un valor y un significado.

Pero la fuerza particular del cristianismo consistía en que a ese anhelo respondía no invitando a participar en nuevos y arcanos ritos para ganar casi por obra de magia la supervivencia o la salvación del alma individual, sino más bien apelando a sentimientos superindividuales como la fraternidad, la caridad y el amor ilimitado por el prójimo. Sólo en la abnegación y el sacrificio de sí, en el ejemplo del Cristo crucificado, hay verdadera salvación, garantía de beatitud eterna, identificación mística con el mismo Cristo. Ahí donde otras corrientes religiosas abrazaban el individualismo helénico el cristianismo lo superaba. El hombre, que ya no era ciudadano de una ciudad real, se convertía en ciudadano de una ciudad ideal (la "ciudad de Dios" como dirá más tarde San Agustín), por la cual actuaba, combatía y padecía como por una patria más auténtica y verdadera.

La sugestión excelsa de este incitamiento a la regeneración espiritual mediante el ejercicio de la fraternidad, la caridad y el amor se manifiesta ya claramente en la predicación misma de Jesús recogida en los tres Evangelios (del griego *eu-angelion* que significa precisamente "buena nueva") de San Mateos, San Marcos y San Lucas, llamados *evangelios sinópticos,* porque se corresponden en sus partes. Consiste en anunciar a los hombres de buena voluntad, independientemente de la raza o la clase social, el *reino de Dios,* o sea una renovación merced a la cual se establecerán en el mundo la justicia y el amor. Se trata de una renovación íntima y espiritual, que deberá verificarse gradualmente en la conciencia de los hombres a medida que éstos rompan las ataduras terrestres para crearse otras basadas en el amor. A la ley del Antiguo Testamento del "ojo por ojo, diente por diente" opone Jesús la nueva ley del amor: "Amad a vuestros enemigos, orad por los que os persiguen, para que seáis hijos de vuestro Padre que está en los cielos." Por esta ley Dios, más que el Señor, es el Padre de todos los hombres y el amor se convierte en el vínculo fundamental de la comunidad cristiana.

En el cuarto Evangelio o de San Juan, la persona de Cristo se interpreta mediante el concepto del

Logos que había aparecido ya en el Libro de la Sabiduría del Antiguo Testamento y en la filosofía greco-judaica. Al *Logos,* es decir, a Jesús, se atribuye la función de mediador entre Dios y el mundo y de salvador de la humanidad. Jesús ha iluminado a los hombres en el sentido de que les ha mostrado la senda de la verdadera vida, que es la vida según el espíritu. El cristianismo es un *renacer* del hombre que muere para la vida de la carne y revive en el espíritu, es decir, en la verdad, la justicia y el amor.

En las *Epístolas* de San Pablo encontramos una interpretación análoga. San Pablo presenta en forma tajante la alternativa entre la vida según la carne y la vida según el espíritu, entre el antiguo hombre, que es el hombre corpóreo, y el hombre nuevo y espiritual. El hombre nuevo nace en la comunidad de los cristianos, en el seno de la Iglesia, que es el *Cuerpo de Cristo* del que los cristianos son los miembros. En esta comunidad cada uno debe cumplir la función a que lo destine su *vocación,* y el vínculo común que suelda la Iglesia y hace de ella un sólo cuerpo es el amor o *caridad* a la que, por lo mismo, San Pablo exalta por encima de las otras dos virtudes cristianas fundamentales, la *fe* y la *esperanza.* El cristianismo paulino marca el momento de la identificación del reino de Dios anunciado por Cristo con la comunidad cristiana o Iglesia, tal cual había venido constituyéndose históricamente como resultado de la revelación cristiana.

2. LA EDUCACIÓN DEL CRISTIANO

La "buena nueva" se proponía pues realizar un específico ideal pedagógico: formar al hombre nuevo y espiritual, al miembro del reino de Dios. Los evangelios contenían además insuperables ejemplos de los modos más propios para llevar a cabo esa labor educativa, modo; aunque aptos para las almas simples, preñados de sugerencias profundas para los espíritus refinados y cultos. Las parábolas ricas en imágenes de plástica evidencia y de significados simbólicos, los parangones precisos y audaces, la simplicidad lineal de los preceptos, todos éstos eran elementos nuevos de una pedagogía nueva, ajena a todo intelectualismo no menos que a todo artificio retórico.

Esta acción educativa fundada directamente sobre los evangelios se dirigía sobre todo a los adultos, y la ejercían —cuando aún no se establecía una diferencia entre clero y seglares— ciertos fieles delegados para ello que se denominaban simplemente maestros *(didaskaloi). La* educación precedía al acto del bautismo, que era la forma de iniciación cristiana con la cual se pasaba a formar parte de la comunidad de los fieles y se ganaba la admisión a la más importante ceremonia, el ágape eucarístico.

Más tarde, la preparación de los candidatos al bautismo o *catecúmenos* se confió no ya a simples cristianos iniciados, sino a sacerdotes especialmente preparados. La instrucción duraba dos o tres años, pasaba por distintos *grados* y consistía esencialmente en la enseñanza de la historia sagrada del Antiguo Testamento (que la mayoría de los no hebreos, es decir, desde hacía mucho, la mayoría de los aspirantes a cristianos, desconocía del todo), de la vida y la predicación de Cristo según los evangelios, de las oraciones y sobre todo de los preceptos morales indispensables para el espíritu cristiano; la especulación doctrinal tenía en ello poca parte. Las "escuelas de catecúmenos" de este tipo duraron varios siglos, hasta el VII o pero perdieron rápidamente importancia a medida que fue disminuyendo el número de adultos o jóvenes por convertir.

La educación del catecúmeno era pues estrictamente religiosa; por muchos siglos el cristianismo no se preocupó de la instrucción común y corriente, aceptando sin más la organización escolar y la enseñanza existentes, aun cuándo estaban a cargo de paganos. El cristianismo reprobaba el que los cristianos adultos fuesen aficionados a la literatura y sobre todo a la mitología pagana, pero en cambio consideraba como un inconveniente inevitable y no grave la presencia de la cultura pagana en las escuelas. Esta actitud se debía sobre todo a su conciencia de la propia fuerza de expansión, ante la cual la cultura pagana común y corriente era obstáculo de poca monta, además de que expresaba su despego por las cosas del mundo; pero por otra parte en ello influía mucho la circunstancia de que para propagarse el cristianismo requería un ambiente social no demasiado

inculto o iletrado. Como todas las religiones basadas en una determinada revelación escrita, exige que se conozca la "palabra de Dios" contenida en los textos sacros; en efecto su propagación está ligada a las traducciones de la Biblia, primero al griego y al latín, y luego a muchas otras lenguas.

Es digno de mención el hecho de que ahí donde aún no existían escuelas y cultura literaria, es el cristianismo el que las promueve (así en Etiopía, Armenia y Georgia y más tarde en los países germánicos y eslavos). Por consiguiente, los misioneros de la fe serán también, en no poca medida, misioneros de una cultura, naturalmente de carácter cristiano-helenístico. Cirilo y Metodio, en el siglo se verán constreñidos incluso a inventar un alfabeto para los eslavos que carecían de él. Es natural que esas escuelas creadas de la nada fueran simultáneamente escuelas de cultura y de religión.

Escuelas de cultura y religión son asimismo las escuelas cenobíticas que *se* desarrollaron en los monasterios, sobre todo al desintegrarse el sistema escolástico clásico en buena parte de Occidente. Hacia el siglo IV el *monaquismo* había dejado de ser un fenómeno de ascetismo solitario *(monakos* = solitario) asumiendo, primero en Oriente, más tarde también en Occidente, formas comunitarias. En el siglo IV con la constitución de la Orden de los benedictinos nacerá la primera gran orden monástica de la Edad Media.

Las comunidades monacales eran de por sí comunidades educativas porque las reglas a que debía ajustarse la conducta de sus miembros incluían una disciplina religiosa, moral y a veces incluso intelectual. Pero cuando los conventos empezaron a acoger también niños y jovencitos destinados a la vida monástica, se hizo necesaria una institución escolar en toda la extensión de la palabra *(escuelas monásticas o conventuales).*

En estas manifestaciones educativas, al igual que en aquella otra a que nos referiremos en la próxima sección, no se modifica en modo alguno el carácter esencialmente aristocrático de la educación antigua. En estos siglos la Iglesia no desarrolla el concepto de una educación universal, y cuando sus instituciones educativas no son simples escuelas de catecúmenos están casi siempre destinadas a preparar en exclusiva a los futuros dirigentes de la Iglesia misma (es decir, los clérigos) así como también a los miembros de las clases superiores. Por esta razón, andando el tiempo, la palabra *clericus* asume el significado de docto y *laicus* (= perteneciente al pueblo) el de ignorante.

3. LA PATRÍSTICA: PRIMER PERIODO

Pero el cristianismo no hubiera podido afirmarse frente a las más altas manifestaciones filosóficas de la cultura pagana si, además de la pura labor de proselitismo, no hubiese realizado también una obra de consolidación doctrinal a un elevado nivel, capaz de definir la cosmovisión cristiana y los consiguientes problemas teológicos de modo tal que emergiesen afinidades y diferencias respecto de los grandes sistemas clásicos. En un principio, esta elaboración doctrinal-filosófica se efectúa en auténticas escuelas de catequesis superior, como las que florecieron en Alejandría por obra de Clemente y, en Roma, de Hipólito. Famosas son también las fundadas por Orígenes en Cesarea y por Crisóstomo en Antioquía. No es de maravillar que esta labor se verifique sobre todo en Oriente, porque es ahí donde la tradición filosófica clásica está más viva y donde mejor sobrevive el gusto de la disputa sutil (que en un segundo tiempo hará degenerar en "bizantinismos" incluso la discusión teológica).

De esa forma, el cristianismo se ve empeñado en un importante laborío filosófico de donde resultará su primera sistematización intelectual. En efecto, sucedió que, sobre todo en Oriente, cuando el cristianismo —para defenderse también de los ataques, las persecuciones y las *herejías* (o interpretaciones aberrantes)— tuvo que organizarse en un sistema de doctrina, se presentó a sí mismo como la expresión cumplida y definitiva de la verdad que la filosofía griega había buscado pero sólo había encontrado imperfecta y parcialmente. El cristianismo se propuso entonces afirmar su continuidad con la filosofía griega definiéndose como la última y más completa manifestación de ésta. Justificó esa continuidad con la unidad de la razón que Dios ha creado única en todos los

hombres y todos los tiempos y a la cual, con la revelación, ha dado una base más segura. De ese modo, el cristianismo identificó sustancialmente, en un primer periodo, filosofía y religión.

Este primer periodo es la *patrística.* Son Padres de la Iglesia los escritores cristianos de la Antigüedad que contribuyeron a elaborar doctrinalmente el cristianismo y cuya obra ha sido asumida como propia por la Iglesia. El periodo de los Padres de la Iglesia puede considerarse concluido con la muerte de San Juan Damasceno para la iglesia griega (hacia 754) y de Beda el Venerable (735) para la iglesia latina. El periodo se puede dividir en tres partes: la primera hasta el año 200 más o menos, se dedica a la defensa del cristianismo contra sus adversarios paganos y gnósticos. La segunda, desde 200 hasta cerca de 450, se dedica a la formulación doctrinal de las creencias cristianas. La última, desde 450 hasta el final del periodo se dedica a la reelaboración de las doctrinas ya formuladas.

La filosofía cristiana nace en el siglo II con los Padres *apologetas* que escriben en defensa *(apología)* del cristianismo contra los ataques y las acusaciones que se le hacían. Es la época en que escritores paganos (Luciano, Celso) utilizan contra el cristianismo la sátira y la befa y los cristianos son objeto de odio por parte de las plebes paganas y de persecuciones por el Estado.

El mayor entre los Padres apologetas es Justino, que nació en Palestina y residió largo tiempo en Roma donde sufrió el martirio entre 163 y 167. Han quedado de él un *Diálogo con Trifón judío* y dos *Apologías.* Justino afirma que el cristianismo es la verdadera filosofía. Identifica la razón con el Verbo Divino; y como la razón es común al género humano, participan de ella inclusive quienes han vivido antes de Cristo, lo que explica que hayan podido conocer, aunque imperfectamente, las verdades que el cristianismo habría de revelar más tarde en toda su claridad.

Otros Padres, especialmente Ireneo e Hipólito (siglo II), polemizan contra sectas aberrantes como la de los gnósticos que creía fundamentalmente en una divinidad maligna que dividía con la benigna el dominio del mundo, de la misma manera como la luz y las tinieblas se dividen el tiempo con el día y la noche. Como veremos, la patrística hará prevalecer la teoría —de origen platónico o neoplatónico— de que el mal del inundo se deriva no de la acción creadora de Dios, sino de la materia de que el mundo se compone. Pero la patrística no hará en modo alguno de la materia un principio contrapuesto a Dios mismo o considerado sin más ni más como una segunda divinidad de naturaleza maligna; por el contrario, tenderá a considerar la materia (como en realidad hace San Agustín) como un puro no ser limitativo de cada realidad finita dotada de ser por la creación. Se trata sin embargo, de una doctrina que será elaborada por los grandes Padres de la Iglesia oriental. En los primeros siglos, a los que estamos refiriéndonos ahora, todavía no se define con claridad.

Antes bien, en el siglo II nos encontramos con una defensa de la materia como única realidad existente; dicha defensa fue obra de Tertuliano, nacido en Cartago hacia 160, que fue primero abogado en Roma, y después sacerdote y polemista cristiano. Para Tertuliano todo lo que existe es corpóreo y lo que no es cuerpo no existe. El alma y Dios mismo son corpóreos. Dios, que ha amado al hombre, ha amado también su cuerpo, y por eso encarnó; y cuando Cristo resucita lo hace con el cuerpo. A Tertuliano se atribuye el dicho *Credo quia absurdum,* frase que no aparece en sus obras. Lo que sí se encuentra en ellas es el espíritu de la frase, o sea, una radical desconfianza en la fuerza de la razón humana. La filosofía es inútil y los filósofos son “los patriarcas de los herejes”. La verdad cristiana no refulge ante la filosofía sino ante las almas simples e indoctas, como la de quienes se encuentran en las encrucijadas y los trivios. El testimonio del alma así entendido se manifiesta en las palabras más comunes y corrientes usadas por el vulgo. Sólo en estas palabras se transparenta el alma “naturalmente cristiana”.

Los otros apologetas latinos no plantean con tanta violencia la antítesis entre fe cristiana y filosofía pagana. Minucio Félix, autor de un diálogo titulado *Octavius* que figura entre las primeras apologías latinas del cristianismo, considera que la concordancia de todos los filósofos en la admisión de la existencia de un Dios único, hace llegar a la conclusión de que “o los cristianos son los filósofos de ahora o los filósofos de entonces eran cristianos”.

4. LA PATRÍSTICA EN LOS SIGLOS III Y IV

El periodo de 200 a 450, aproximadamente, es decisivo para la construcción del edificio doctrinal del cristianismo. Los motivos polémicos se atenúan y se reafirma por el contrario la exigencia de hacer de la doctrina cristiana un organismo coherente, fundado sobre una sólida base lógica. A esta intensa actividad contribuyeron la escuela de Alejandría, que hacia el año 180, por obra de Panteno, se convirtió en Academia cristiana, y la escuela de Cesarea, fundada por Orígenes en Palestina, y que llegó a ser la sede de la biblioteca más rica de toda la Antigüedad cristiana.

Orígenes elaboró el primer gran sistema de filosofía cristiana. Nacido en 185, muerto en la persecución de Decio en 254, fue escritor fecundísimo, aunque de su producción sólo se ha preservado una pequeña parte.

Según Orígenes, los Apóstoles nos han trasmitido sólo las doctrinas *fundamentales* del cristianismo, pero no las *accesorias;* formular estas últimas es tarea del cristiano que ha recibido de Dios la gracia de la ciencia y la palabra. Por el contrario, las doctrinas fundamentales sólo se deben aclarar e ilustrar. Orígenes intentó por tanto una interpretación alegórica de la Biblia, sobre todo del Antiguo Testamento, del cual se esforzó por corregir y eliminar los antropomorfismos a fin de llegar a un concepto puramente espiritual y trascendente de Dios. Dios es superior al ser, a la sustancia, a las ideas; es el Bien en el sentido platónico puesto que sólo a Él pertenece la bondad absoluta. El Logos o Hijo es la imagen de la bondad de Dios, pero no es el Bien en sí. Dios es eterno; la eternidad del Hijo depende de la voluntad del Padre.

La formación del mundo se explica por la caída o degeneración de las *sustancias* intelectuales que constituyen el mundo inteligible. Por efecto de esta caída, debida al libre albedrío de dichas sustancias, éstas de ser inteligencias pasaron a ser *almas, aptas* para infundir vida en un cuerpo. Sin embargo, las almas están destinadas a recobrar su condición de inteligencias y a retornar al mundo inteligible. Este retorno se cumple al través de una larga expiación que las almas sufren viviendo en un número indeterminado de mundos, que se suceden el uno al otro hasta que las almas se purifican y pueden ser restituidas a su condición original *(apocatástasis).* Sin embargo, al final todos los seres serán rescatados y volverán a Dios.

Los adversarios de Orígenes le reprocharon sobre todo el haber subordinado el Hijo al Padre; posteriormente lo consideraron responsable de la doctrina de Arrio, según el cual el Logos o Hijo de Dios fue creado de la nada como todas las creaturas y por consiguiente no es eterno. Esta tesis fue condenada por el Concilio de Nicea (325), en el que se confirmó la perfecta divinidad del Hijo de Dios, idéntico al Padre en la sustancia y la perfección. La doctrina aprobada en Nicea fue defendida por tres lumbreras de Capadocia: San Basilio el Grande, San Gregorio Nazianceno y San Gregorio de Nisa. De los tres el más notable filosóficamente es Gregorio de Nisa (siglo IV).

Según San Gregorio, la Trinidad de Dios es requerida por la perfección divina misma. En el hombre la razón es limitada y mudable, por tanto no tiene sustancia ni fuerza propia; en cambio, en Dios es inmutable y eterna y por lo tanto subsiste como una persona, que es el Logos o Hijo de Dios. Lo mismo vale para el Espíritu. En el hombre el espíritu hace de intermediario entre el pensamiento y la palabra: en Dios la palabra no es un sonido sino que forma parte de su esencia y procede del Padre y del Hijo como otra persona que tiene igual subsistencia y eternidad. Estas consideraciones servían a Gregorio para defender la idéntica divinidad y eternidad de las personas divinas y, a un tiempo, su unidad en la sustancia divina única.

Frente al materialismo de Tertuliano, Gregorio de Nisa tiende hacia un *inmaterialismo* radical. ¿En qué forma Dios, que es incorpóreo e inmutable, puede crear una realidad corpórea y mudable? A esta pregunta responde reduciendo la corporeidad de las cosas a un elemento inteligible y por lo tanto puramente espiritual. Los cuerpos son el resultado de diversas cualidades y cantidades, es decir, figura, color, tamaño, etc., y, si se prescinde de cualidades y cantidades, del cuerpo no queda nada. Pero las cualidades y cantidades del cuerpo son en *sí* mismas incorpóreas: por consiguiente el cuerpo es fundamentalmente incorpóreo y se puede entender que haya sido creado por una sustancia incorpórea como lo es Dios.

Es de advertir que la reducción de la corporeidad a elementos inteligibles no implica que se la reduzca a elementos subjetivos. No es intención de Gregorio .firmar que las cualidades y cantidades existen sólo en cuanto son pensadas y que, por lo tanto, son puramente subjetivas. La inteligibilidad no es para él subjetividad, antes bien es el atributo propio de Dios, que es realidad suprema, por encima e independientemente del hombre. Por lo demás, la doctrina de Gregorio repite, con pocas modificaciones, la de Orígenes.

5. LA EDUCACIÓN EN EL PERIODO PATRÍSTICO

La actitud de los Padres de la Iglesia frente a la educación y al contenido dado a ésta por la cultura clásica, es coherente con las ideas que hemos expuesto hasta aquí. Los Padres orientales, que han aprovechado abundantemente la filosofía clásica para sus construcciones de filosofía cristiana, son en general favorables al mantenimiento del tipo de educación clásica integrada con la educación cristiana. Algunos Padres latinos, como por ejemplo, Tertuliano, que condenan la filosofía pagana entera, se oponen, por el contrario, a toda forma de educación fundada en las disciplinas propias de la doctrina pagana. Pero buena parte de esta aversión de los Padres latinos por las disciplinas clásicas es superada en la obra de San Agustín (véase el capítulo siguiente) quien por el contrario defiende las principales disciplinas tradicionales.

Ya hemos visto cómo las instituciones educativas clásicas en los primeros siglos de la era cristiana siguieron una trayectoria que refleja poco o nada el influjo cristiano, no obstante lo cual en los autores paganos que se ocupan del problema se advierten mudanzas de dirección que parecen anunciar las concepciones medievales.

Por ejemplo, una vez más se repudia la ampliación de las "artes liberales" realizada por el robusto sentido práctico de los romanos. Varrón (siglo I a. C.) admitía nueve de estas artes: gramática, retórica, lógica, aritmética, geometría, astronomía, música, arquitectura y medicina. Pero al cabo de algunos siglos, precisamente hacia 430, Marciano Capella, en su obra *Las bodas de Mercurio y la filología* reducía las artes liberales a siete, eliminando la medicina y la arquitectura. La obra de Marciano Capella, que fue texto fundamental durante todo el medievo, parte del supuesto de que artes liberales son aquellas que podrían ser propias de una inteligencia pura, es decir, de un ángel o de una alma incorpórea; como una inteligencia carece de cuerpo y por consiguiente no padece enfermedad ni necesita casa, eliminó de las artes medicina y arquitectura. Esta eliminación manifiesta netamente la orientación de la cultura medieval, que quiso concentrarse en los aspectos espirituales del hombre ignorando o pasando por alto los considerados como terrenales, materiales o prácticos. Por lo tanto, así como se descuidaba la investigación científica que aparecía como dirigida hacia aquel mundo exterior al que estaba ligada la sensibilidad, o sea, la parte peor y pecaminosa del hombre, de la misma forma se descuidaba o negaba en la educación todo aquello que pudiese sustraer la atención a la meditación interior para llevarlo a considerar, a estudiar y a preocuparse por lo externo, corpóreo y mundano.

Como hemos dicho, la obra de Marciano Capella quedó como uno de los textos básicos de la instrucción medieval. Tocante a la lógica se adoptaron los textos de Severino Boecio (480-525), quien tradujo al latín las obras lógicas de Aristóteles, comentó algunas de ellas y compuso multitud de opúsculos teológicos así como también una obra, *La consolación de la filosofía,* que lo hizo célebre por toda la Edad Media. Sus traducciones y comentarios aseguraron la supervivencia de la lógica clásica (aristotélica y estoica) convirtiéndola en elemento fundamental de la cultura y la educación medievales. *La consolación de la filosofía* se inspira en conceptos neoplatónicos y estoicos. La filosofía está alegóricamente representada por la figura de una noble señora que consuela a Boecio haciéndole ver que la felicidad consiste no en los bienes de este mundo sino en Dios y discute con él el problema de la providencia, del hado y de su conciliación con la libertad humana.

En el siglo VII empieza el periodo más oscuro de la historia medieval. La cultura se mantiene

viva apenas en uno que otro solitario erudito que la rescataba de las obras del pasado y la trasmitía en toscos y desordenados compendios. Fue así como Isidoro de Sevilla (c. 570-636) compuso una serie de obras que debían servir para las escuelas monásticas y episcopales donde se formaban los clérigos. La más célebre de estas obras es la titulada *Etimologías* u *Orígenes,* una especie de enciclopedia en veinte libros donde está condensado todo el saber del tiempo, desde las artes liberales hasta la agricultura y otras artes manuales. San Isidoro es también autor de un libro, *De la naturaleza,* compendio de astronomía, meteorología y geografía, cuyo fin principal era ilustrar las alusiones a los fenómenos naturales que se encuentran en la Biblia o los Padres de la Iglesia y confrontarlos con textos de poetas o filósofos paganos. Bien escaso es pues el interés científico de esta obra, que no obstante estaba destinada a ser una de las máximas fuentes de erudición de que disponía la educación medieval.

Una compilación análoga compuso Beda el Venerable, nacido en 674, en Inglaterra, y muerto en 735. Su *De rerum natura* utiliza copiosamente los materiales de la *Historia natural* de Plinio el Viejo.

II. SAN AGUSTÍN

6. EL LUGAR DE SAN AGUSTÍN EN LA PATRÍSTICA

Son muchas las razones por las cuales San Agustín ocupa un lugar especial en la patrística, de la que es innegablemente la figura central. San Agustín no sólo reviste un excepcional interés histórico por el inmenso influjo que ejerció sobre la cultura y la educación posterior de todo el mundo occidental, sino que además posee tales dotes de vivacidad, profundidad y modernidad que, bajo ese punto de vista, está a la par con Platón y Aristóteles. Es uno de los máximos pensadores de la historia de la humanidad y no sólo el más grande Padre de la Iglesia. Pero si llegó a ser lo que fue, ello se debe a que supo plantearse con sin igual originalidad especulativa e inquebrantable fe religiosa los problemas fundamentales madurados por el cristianismo.

Ya hemos visto dichos problemas claramente perfilados en Orígenes y en San Gregorio de Nisa: la Trinidad, el mal y la materia, y el destino final de las almas. Orígenes había llegado como conclusión a la salvación final de todos; Gregorio había negado la realidad de la materia y con ella la más común concepción greco-cristiana acerca de la existencia del mal. En este aspecto Orígenes y Gregorio se aproximaban a la concepción estoica de la perfección de la realidad considerada como un todo, pero al hacerlo perdían de vista el profundo dramatismo de la concepción cristiana para la cual el pecado y la perdición no tienen sólo un valor provisional y pasajero.

Muy divergentes eran por el contrario sus soluciones del problema de la Trinidad, pero tanto el uno como el otro lo habían planteado según los módulos clásicos del intelectualismo griego: la perfección absoluta de Dios implica su Unidad; por consiguiente, el Hijo no puede ser puesto verdaderamente en el mismo plano que el Padre, afirmaba Orígenes. Es justamente la perfección absoluta de Dios lo que explica su triforme existencia, respondía Gregorio (con argumentaciones que más adelante esgrimirá la herejía llamada *modalismo).*

San Agustín abordará los tres problemas de modo absolutamente nuevo y original, habiendo intuido la inanidad de tratarlos en forma puramente conceptual y la necesidad de poner al descubierto su verdadero significado sondeando ante todo las honduras de nuestra conciencia: ahí sí que se plantean verdaderamente el problema de Dios uno y trino, el problema del mal y el problema de nuestro destino de salvación o perdición. De esta audaz inversión de perspectivas la cuestión entera salía transfigurada y de ahí surgían no sólo —y no tanto— *nuevas* soluciones de carácter teológico, cuanto el descubrimiento de una nueva dimensión para toda la filosofía futura: la dimensión de la interioridad espiritual como supremo criterio de verdad y certidumbre.

7. VIDA Y OBRA

Aurelio Agustín nació en 354 en Tagaste, África romana. Su padre, Patricio, era pagano; su madre, Mónica, era cristiana y ejerció sobre el hijo una profunda influencia. Cultivó de joven los estudios clásicos y a los 19 años fue atraído a la filosofía por el *Hortensio* de Cicerón. Se adhirió entonces a la secta de los maniqueos (374). Permaneció en Cartago hasta la edad de 29 años, enseñando retórica y dedicándose-a amoríos y amistades de que más tarde se arrepintió y acusó por igual.

En 383 marchó a Roma para enseñar, con esperanza de conquistar éxito y fortuna. Pero sus esperanzas se frustraron y al año pasó a Milán para ocupar el puesto de profesor oficial de retórica, concedido a él por el prefecto Simaco. En Milán sufrió la crisis decisiva de su existencia.

De tiempo atrás abrigaba dudas sobre la verdad del maniqueísmo. Esta doctrina admitía dos principios, uno del bien y otro del mal, en perpetua lucha. El alma del hombre era uno de los

campos de esta batalla. San Agustín había entrevistado a Fausto, el más famoso maniqueo de la época, pero ni siquiera éste había logrado disipar sus dudas. Por el contrario, la lectura de los neoplatónicos lo inclinaba hacia la tesis de que el mal era una simple negación o ausencia de realidad y que, por tanto, no contradecía la infinitud de Dios. En Milán, la palabra y el ejemplo del obispo San Ambrosio y los consejos de su madre, que mientras tanto se había reunido con a, precipitaron la crisis: Agustín se hizo catecúmeno. En el otoño de 386 deja la enseñanza y se retira con reducido grupo de parientes y amigos a Cassiciaco; cerca de Milán, donde compone sus primeras obras. En 387 recibe el bautismo de manos de San Ambrosio y a partir de ese momento se le presenta claramente la misión a que debía dedicarse: difundir y defender en su patria la verdad cristiana. Pensó en regresar; pero en Ostia, mientras esperaba embarcarse murió la madre y él permaneció todavía por algún tiempo en Roma.

De vuelta en Tagaste, se ordenó sacerdote en 391; en 395 fue consagrado obispo de Hipona. Desde entonces su actividad fue incesante. El 28 de agosto de 430, San Agustín falleció cuando desde hacía tres meses los vándalos de Geserico asediaban Hipona.

Los primeros escritos de San Agustín son los compuestos en Cassiciaco: *Contra académicos, De la beatitud, Del orden, Soliloquios.* En Roma, mientras esperaba la partida para el África, escribió *De la grandeza de alma.* De regreso en Tagaste compuso, entre otras obras, *De la verdadera religión,* que figura entre sus obras filosóficas más notables. Además, abrió la polémica contra los maniqueos a la que dedicó muchos escritos.

Consagrado obispo, enderezó la polémica por una parte contra los donatistas, sostenedores de una iglesia africana independiente y resueltamente hostil al Estado romano, y por la otra contra los pelagianos que negaban o por lo menos limitaban la acción de la gracia divina. Estos escritos son en número muy grande. Mientras tanto, componía igualmente obras filosófico-teológicas, como *De la Trinidad* y sobre todo *La ciudad de Dios,* su libro más vasto, compuesto entre 413 y 426. Hacia el año 40o compuso los trece libros de las *Confesiones,* que son la clave de su personalidad de pensador.

Al finalizar su vida, en 427, echó con las *Retractaciones* una mirada retrospectiva a toda su obra literaria, corrigiendo los errores y las imperfecciones dogmáticas.

8. DIOS Y EL ALMA

Al empezar los *Soliloquios,* una de sus primeras obras, San Agustín declara: "Quiero saber de Dios y del alma. ¿Y nada más? Nada más, en absoluto." Y tales son realmente los términos hacia los cuales dirige, desde el principio hasta el fin, su búsqueda. Al mundo de la naturaleza San Agustín volvió la atención sólo ocasionalmente y a propósito de problemas concernientes a la naturaleza de Dios y del alma.

Pero Dios y alma no son para San Agustín los objetos de dos indagaciones paralelas e independientes. Dios, en efecto, se manifiesta sólo al alma, en la más recóndita intimidad del alma misma. Buscar a Dios significa recogerse en sí mismo y conocerse como lo que se es, *confesarse.* La actitud de la confesión, que da origen a la más famosa de las obras agustinianas, es en realidad la actitud fundamental y constante de San Agustín. No sólo consiste en describir las vicisitudes de la propia vida externa e interna, sino también y sobre todo en resolver los problemas que surgen de la vida interior del hombre.

Ahora bien, la confesión, el replegarse del alma sobre ella misma, conduce al alma a Dios. Pues que Dios es verdad, el hombre encuentra la primera verdad fundamental dentro de sí, es decir, en su alma. En efecto, se puede dudar de todo y antes bien, como pretendían los escépticos, se debe dudar. Pero quien duda de la verdad tiene la certeza de que duda, es decir, de que vive y piensa, o sea que en la duda misma alcanza una certidumbre que lo sustrae a la duda y lo refiere a la realidad. El hombre no podría dudar si no tuviese en sí la verdad, que la duda misma le revela y confirma. Y la verdad es Dios. De ahí la famosa admonición de San Agustín: "No salgas de ti, vuelve a ti

mismo, en el interior del hombre habita la verdad; y si encuentras mudable tu naturaleza, trasciéndete también a ti mismo".

La verdad está en el hombre, pero no es el hombre; se halla por encima del hombre, quien para encontrarla debe trascenderse a sí mismo. Por tanto, la verdad no es ni siquiera la razón humana, sino la *ley* de la razón, es decir, el criterio de que la razón se sirve para juzgar las cosas. Si la razón es superior a las cosas de las cuales juzga, la ley de la razón es superior a la razón misma. Así como el juez humano puede juzgarlo todo menos la ley misma sobre la base de la cual juzga, así la razón, que todo lo juzga, no puede juzgar la verdad que es la ley de todos y cada uno de sus juicios.

Se ha dicho que esta verdad es Dios mismo; más exactamente, es Dios como Logos o Verbo, es decir, es Cristo Hijo de Dios. El Padre es el Ser, d Espíritu Santo es el Amor. Dios es Ser, Verdad y Amor.

9. EL HOMBRE

Por su misma naturaleza el hombre está ligado a Dios. Dice San Agustín: si fuéramos animales podríamos amar sólo la vida carnal; si fuéramos árboles podríamos amar sólo lo que no tiene movimiento ni sensibilidad. Pero somos hombres, creados a imagen de Dios y por lo tanto podemos amar la verdadera Eternidad, la eterna Verdad, el eterno y verdadero Amor. El que el hombre haya sido creado a imagen y semejanza de Dios significa que sus actividades fundamentales corresponden a las personas divinas. *Memoria, inteligencia* y *voluntad,* las tres facultades del hombre, corresponden a las tres personas de la Trinidad divina y así como éstas constituyen una sola sustancia, así las tres facultades constituyen un alma única.

Pero de la misma forma como el hombre puede buscar y amar a Dios, puede también alejarse de n. Pero como Dios es el Ser, la Verdad y el Amor, el hombre que se aleja de Él aleja de sí estas tres cosas y cae en el pecado. Por tanto al hombre se le presenta continuamente la siguiente alternativa: vivir según la carne y debilitar o romper la propia relación con Dios, cayendo en el pecado; o vivir según el espíritu, afianzando la propia relación con Dios, y prepararse a participar en su misma eternidad. La primera elección no es una verdadera elección, sino más bien la renuncia a elegir.

Esta renuncia es la verdadera causa del pecado, y por eso no es una causa positiva, sino negativa; es una falla de la voluntad, una defección, una huera soberbia. En vano se buscará la "causa eficiente" de la voluntad perversa: no existe; la voluntad perversa sólo tiene una "causa deficiente".

En *La ciudad de Dios,* San Agustín, ante las catástrofes que afligen a la romanidad tardía, como el saqueo de Roma por los godos de Alarico (410), busca una explicación de las vicisitudes históricas y la encuentra justamente en su teoría del mal y del pecado. El *amor de sí mismos* que-mueve a los hombres y sobre el cual se funda el estado o "ciudad terrena" no es un mal en sí, pero se convierte en un mal e implica la ruina cuando lleva su osadía hasta el "desprecio de Dios".

Por el contrario, quien respeta la jerarquía de los valores y sabe llevar el *amor de Dios* hasta el desprecio de sí, se convierte por ello en ciudadano de la "ciudad de Dios", la comunión ideal de los buenos, es decir, de los participantes en la *gracia* divina.

En efecto, si el hombre recibe de Dios todas sus posibilidades naturales verdaderamente no puede hacer nada en el campo de la verdad y el bicis no es con la ayuda que Dios le ofrece gratuitamente, es decir, con la *gracia.* San Agustín sostiene este punto sobre todo en su polémica con Pelagio, monje bretón que había sostenido la capacidad del hombre de obrar virtuosamente, y por tanto de salvarse incluso sin asistencia de la gracia divina.

Pelagio consideraba que ni siquiera el pecado original había debilitado radicalmente la libertad propia del hombre y por tanto su capacidad de obrar el bien. A este propósito San Agustín afirmaba, por el contrario, que, con Adán y en Adán, la humanidad entera habría pecado convirtiéndose en una sola "masa condenada", de la cual ningún miembro podía sustraerse al justo castigo si no era por la misericordia y la gracia divina. Por lo tanto reconocía que Dios predestina a la salvación sólo a ciertos hombres mientras condena a todos los demás, consecuencia harto rigurosa que la misma

iglesia católica mitigó posteriormente. Sin embargo, el principio afirmado a este propósito por San Agustín es el de la no oposición, antes bien, de la coincidencia, entre la libertad humana y la gracia de Dios. En la voluntad del hombre de *ser* libre, de adquirir y merecer la libertad definitiva propia de los santos, que consiste en *no poder* pecar, está ya en acto la gracia de Dios porque esa libertad es ya el fruto de una relación del hombre con el Ser, con la Verdad y con el Amor, o sea, con Dios.

10. EL MUNDO Y EL TIEMPO

San Agustín aborda los problemas del mundo natural a propósito de la creación. En cuanto es el ser, Dios es el fundamento de todo lo que es. Por su mutabilidad el mundo demuestra que no es el ser: ha tenido que ser creado y no ha podido crearlo sino un Ser eterno. Dios lo ha creado todo a través de su Verbo que es el Logos o Hijo y contiene en sí las *ideas* o *razones* inmutables de las cosas. Contra Platón, que situaba las ideas en un mundo inteligible, diverso de Dios, San Agustín objeta que en tal caso Dios carecería de razón porque tendría la razón fuera de sí. Las ideas están, pues, en la razón divina, o sea, en el Logos. San Agustín las identifica con las *razones seminales* de que hablaban los estoicos. Estas razones seminales explican por qué la creación, aun siendo un acto único e indivisible, produce sus efectos sucesivamente en el tiempo. Por ejemplo, Dios ha creado la tierra, es decir, la materia de que se compone el cuerpo humano; pero la tierra tenía ya en sí la capacidad de producir el cuerpo humano, del mismo modo como el germen tiene en sí la capacidad de producir una planta.

La tierra, en la cual se hallan las razones seminales (o sea, los gérmenes) de todas las cosas naturales, es, según San Agustín, la materia informe de que hablaban Platón y los neoplatónicos. Interpreta la palabra de la Biblia de que Dios "en el principio creó los cielos y la tierra" en el sentido de que las dos primeras creaciones fueron por una parte el mundo celeste e inteligible, y por el otro la materia informe en cuyo seno debían formarse luego las cosas naturales.

Y las cosas naturales, precisamente por haberlas querido Dios así como son, son todas buenas de por sí, todas ellas ostentan en sí una cierta huella divina y todas son Ser, Conocer y Querer *(Esse, nosse, velle)* como nosotros mismos, pero con un diverso y a menudo mínimo grado de claridad. *La creación* entera refleja la perfección divina con diversos grados de fulgor, porque, en último análisis, todo proviene de Dios.

Tampoco las almas humanas, según la teoría del *traducianismo* que San Agustín profesó por largo tiempo, son creación directa de Dios, sino que son generadas por las de los progenitores (de esta forma se explica que el pecado de Adán y Eva haya debilitado la voluntad de todos *sus* descendientes volviéndolos incapaces de reconquistar la plenitud de su libertad si no es con el auxilio de la gracia).

Algunos Padres de la Iglesia, por ejemplo, Orígenes, consideraban la creación del mundo como eterna, pues de lo contrario implicaría una mudanza de la voluntad divina. San Agustín plantea el problema: ¿qué hacía Dios antes de crear el cielo y la tierra? Y responde que antes de la creación no existía el tiempo, porque también el tiempo ha sido creado junto con el mundo: por consiguiente no había un *antes,* y no tiene sentido preguntar qué hacía antes Dios. La eternidad está más allá del tiempo y es la vida divina misma en cuanto es siempre, inmutablemente, igual a sí misma.

Pero ¿qué es el tiempo? Cierto, no es una realidad permanente. El pasado es tal porque ya no es, el futuro es tal porque todavía no es; y si el presente no se transformara continuamente en pasado no habría presente, sino eternidad. Sin embargo, logramos medir el tiempo puesto que hablamos de un tiempo largo o breve. ¿Cómo o dónde logramos efectuar esa medición? Responde San Agustín: en el alma. Conservamos la memoria del pasado y estamos en espera del futuro. El pasado ha dejado de ser, pero queda su *memoria; el* futuro todavía no es, pero hay la *espera* del futuro; el presente se desvanece en cada instante, pero en el alma perdura la *atención a* las cosas presentes. La realidad del tiempo está en la distensión *(distensio)* del alma, en la conciencia del hombre, en la continuidad de la vida espiritual que conserva en sí el pasado y tiende hacia el porvenir. El tiempo no tiene otra

realidad que la de la vida interior del hombre, de la misma forma como la eternidad no es real sino como la vida de Dios.

II. LA EDUCACIÓN EN SAN AGUSTÍN

Desde un cierto punto de vista, la filosofía entera de San Agustín es una filosofía educativa. Dudar y resolver las dudas, iluminar la fe con la razón y la razón con la fe *(credo ut intelligam e intelligo ut credam),* haciendo hablar al que San Agustín llama el "Maestro interior", es decir, la Verdad misma que es Dios, es ya un proceso de formación humana y por lo tanto de educación en el significado más amplio y profundo del término. En la educación en este sentido el verdadero y único maestro es la Verdad, o sea Dios en la persona de su Verbo, *es* decir, de Cristo. El escrito de San Agustín titulado *El Maestro* parte de este concepto. El saber no pasa del maestro al discípulo como si éste aprendiera lo que antes ignoraba; la verdad se halla presente por igual tanto en el alma del discípulo como en la del maestro; la palabra de éste no hace más que volverla explícita, hacer que resuene con mayor claridad. Así, pues, sólo hay un maestro, el maestro interior que es la Verdad misma, o sea Dios, Cristo. En efecto, San Agustín no puede aceptar la teoría platónica de la reminiscencia porque, como cristiano, no puede admitir que el alma preexista al cuerpo y haya contemplado las ideas en una vida anterior. La suya es una *teoría de la iluminación,* por la cual el conocimiento de toda verdad nueva no sólo implica determinados signos o palabras que la ocasionan, sino también una efectiva y directa intervención divina que se realiza en nosotros como "iluminación" íntima.

En *Del orden,* San Agustín evalúa desde el punto de vista cristiano las disciplinas paganas de enseñanza, y lo que dice a tal propósito equivale en lo sustancial a una justificación y defensa de ésas. Las disciplinas que examina son: la gramática, es decir, el estudio de la lengua; la dialéctica, "en la cual la misma razón nos da a conocer lo que es ella misma, lo que quiere, lo que puede hacer"; la retórica, que sirve para conmover a los hombres con objeto de persuadirlos de la verdad y el bien; la música como arte de la armonía, y, en fin, la aritmética, la geometría y la astronomía. Este *curriculum,* que luego culminará en el estudio de problemas teológicos y filosóficos, es considerado por San Agustín como un proceso de formación y purificación merced al cual el alma se hace capaz de captar la Unidad divina del mundo y el trasmundo. Sin embargo, para el cristiano lo indispensable es conocer las verdades religiosas, no poseer las disciplinas liberales, cuya importancia, antes bien, San Agustín disminuye un tanto en las *Retractaciones.* Indudablemente son bienes debidos a Dios, y si el pagano los ha utilizado mal, con fines egoístas e idólatras, el cristiano se halla en el perfecto derecho de servirse de ellos aplicándolos a su justa función. Sin embargo, ¡cuántos ignorantes son purísimos y heroicos cristianos y cuántos sabios, por el contrario, carecen de fe! Verdad es que la doctrina cristiana que se enseña a los ignorantes debe simplificarse al máximo para que la puedan comprender, ¿acaso por ello el catequizar de ese modo es una tarea inferior o casi humillante para quien debe efectuarla?

A esta pregunta (que le dirigió efectivamente un diácono instructor de catecúmenos) responde San Agustín en el escrito *De la catequización de incultos (De catechizandis rudibus).* Alegría y no tedio debe experimentar quien enseña para que su enseñanza sea eficaz. Que en apariencia tenga que repetirse, que deba usar palabras llanas e imágenes sencillas, que deba descender al nivel del inculto, todo ello no obsta para que su enseñanza sea viva y jocunda: piense que Cristo con la Encarnación se rebajó al nivel del hombre, pero que su acto fue un acto de amor y por lo tanto una realización de su excelsa naturaleza.

De la misma forma, el maestro se realiza en el amor con que se adapta al educando, con que desciende al nivel de su comprensión. Y en verdad al hacerlo así se educa y perfecciona a sí mismo, porque las nociones viejas se renuevan en quien las enseña con auténtico empeño, con sincera dedicación. Así como alguien que mostrando a un forastero una ciudad o un paisaje que le es familiar acaba por descubrir también él algo nuevo, así, cuando al enseñar algo logramos despertar

en nuestros discípulos interés y admiración, el interés y la admiración vuelven a encenderse también en nosotros y nos sentimos renovados y descubrimos cosas nuevas. Y casi podría decirse que quien enseña aprende del que aprende, que "quienes escuchan casi hablan en nosotros, y que en cierto modo nosotros aprendemos en ellos lo que les enseñamos": verdad educativa altísima, válida para cualquier enseñamiento digno del nombre.

III. LA EDUCACIÓN EN LA EDAD MEDIA Y LA ALTA ESCOLÁSTICA

12. LA CULTURA EN LOS PRIMEROS SIGLOS

En los siglos va y san se produce una grave discontinuación en la actividad cultural de Occidente. Las condiciones de la vida en la Europa bárbara son a tal punto difíciles que la cultura queda reducida casi a cero y todo lo que se puede hacer es salvar del naufragio algunos elementos que más adelante alimentarán su resurgimiento. Este renacer se delinea ya en la época carolingia (fines del siglo VIII y principios del IX). Es de advertir que ni siquiera en el más oscuro de los periodos precedentes dejó de haber centros de cultura, sobre todo en las regiones periféricas de Europa —Inglaterra septentrional, Irlanda, España, Italia meridional—, pero sobre todo en las ciudades italianas que habiéndose sustraído a la ocupación longobarda y abandonadas a su suerte por los bizantinos se vieron constreñidas a ocuparse de su propia vida y defensa. La misma facilidad con que ostrogodos y longobardos *se* asimilaron al resto de la población prueba el vigor del proceso de latinización merced al cual los invasores fueron absorbidos culturalmente por el país conquistado. La existencia de escuelas, sobre todo de gramática, retórica, leyes y medicina en algunas de las principales ciudades italianas, a partir del siglo VIII, está fuera de toda duda.

En el resto de Europa la cultura empezó a reflorecer sólo bajo la influencia de Carlomagno, cuyo móvil principal era procurarse un número de funcionarios laicos y eclesiásticos suficiente para administrar el imperio. Su primera preocupación fue restablecer un cierto nivel cultural entre los clérigos (no todos los cuales sabían leer y escribir), de forma que a su vez pudieran fundar escuelas y difundir la cultura.

El mayor monumento de este interés de Carlomagno por la cultura fue la creación, en su corte, de la *Schola palatina* o Academia Palatina, para encabezar a la cual mandó llamar de Inglaterra al monje Alcuino (781). La Academia Palatina se convirtió en el centro de la reconstrucción intelectual de Europa; bajo Carlos el Calvo se llamó a dirigirla al más grande intelectual y filósofo del tiempo, Juan Escoto Erigena (véase más adelante), por cuya iniciativa Lotario I estimuló con una serie de decretos la creación de escuelas en Italia y Francia. Mientras tanto, en Alemania, Rabano Mauro, antiguo discípulo de Alcuino (776-856), trabajaba fructuosamente en pro de la difusión del estudio, al punto de ser llamado "el preceptor de Alemania".

En Inglaterra, en la segunda mitad del siglo IX, el rey Alfredo el Grande realizaba una obra similar. Más tarde, Guillermo el Conquistador nombró arzobispo de Cantórbery a Lanfranco, que tuvo como sucesor a San Anselmo. Entrambos cumplieron una tarea benemérita para la cultura mediante la fundación de escuelas en los Monasterios y catedrales.

Por último, es de recordar que uno de los más grandes centros de la cultura medieval fue la corte del rey Federico II de Sicilia, en la que se encontraron las corrientes de la filosofía árabe y la filosofía cristiana y floreció la primera escuela italiana de poesía.

13. LAS ESCUELAS DE LA EDAD MEDIA

Esta obra de reconstrucción cultural fue realizada casi exclusivamente por el clero. Los siglos VI y VII poco o nada habían dejado subsistir de las instituciones escolásticas laicas de origen pagano, excepto quizá, como se ha dicho, en algunas ciudades italianas donde lo nuevo se injertó sin dificultades en lo antiguo. De ese modo se constituyeron escuelas en las instituciones religiosas, es

decir, al amparo de los monasterios, las parroquias y las catedrales (o sea, se formaron escuelas monásticas, parroquiales y catedralicias u obispales). Las parroquias de las ciudades importantes daban la instrucción elemental. Los *monasterios* y las catedrales daban también instrucción media y superior. No se debe entender que toda parroquia o monasterio tuviese su escuela ni que donde había escuela se diesen cursos completos de instrucción. El gran número de decretos, órdenes y mandatos que se conocen, relacionados todos ellos con la institución de escuelas en estos siglos, demuestra que las órdenes se obedecían sólo en parte mínima, lo que explica la necesidad de reiterarlas. Por otra parte, la escasez de maestros y lo difícil que era recibir una preparación adecuada, hacían que a menudo en esas escuelas el profesor supiera muy poco más que sus alumnos.

Como se ha dicho, la instrucción superior se ofrecía en las escuelas de los monasterios y las catedrales. Las escuelas monásticas predominaron hasta el siglo XI; sucesivamente fueron superadas en importancia por las escuelas catedralicias. Por lo común, éstas dependían directamente del .obispo, quien nombraba al "canciller" de la escuela. Las escuelas catedralicias más importantes empezaron a extender diplomas de estudios que se denominaban *licentia docendi* que facultaban para enseñar en el área de la diócesis.

Posteriormente el Papa concedió a las más importantes escuelas catedralicias el derecho de conceder una *licentia docendi ubique* que habilitaba para enseñar dondequiera. Algunas de esas escuelas se llamaron *Studium generale* porque atraían estudiantes de un área mucho más extensa que la diócesis y concedían diplomas válidos fuera de la circunscripción de la diócesis misma. Hacia el año 1100 las más famosas de tales escuelas eran la de Chartres para la gramática y la literatura, la de París para la lógica y la teología, la de Bolonia para el derecho y la de Salerno para la medicina.

14. EL FEUDALISMO Y LA EDUCACIÓN CABALLERESCA

Sólo una minoría de *clérigos* frecuentaba las escuelas medievales, pero no por eso puede decirse que el resto de la población quedase sin educar, si bien es verdad que era casi analfabeta. Cada sociedad desarrolla las formas educativas que necesita: la sociedad medieval, de economía pobre, basada en gran parte en el trueque y de estructura política feudal, si por una parte mantenía sencillas formas de aprendizaje para los trabajadores manuales y artesanos, por la otra, en lo tocante a la sociedad de los señores y caballeros, desarrolló formas de tirocinio para la profesión de las armas y reglas de vida "cortés" que se organizaron para constituir la típica educación "caballeresca".

La sociedad feudal, cuyos orígenes deben buscarse simultáneamente en el bajo Imperio Romano y en costumbres germánicas, se funda en las relaciones personales de *fidelidad* entre señor y vasallo, vasallo y valvasor, valvasor y valvasino. La base de la pirámide nobiliaria es el pueblo, reducido en gran parte a la condición de "siervo de la gleba", es decir, de cultivadores afectos a la heredad en que han nacido y de la cual extraen productos de los que sólo pueden disponer en parte mínima, porque la propiedad de todo lo que brota de la tierra pertenece a los señores investidos de ella, es decir, que la han recibido en "beneficio" del rey u otros señores más potentes.

Pero la pirámide feudal tiene su razón de ser: en un periodo en que el dinero es extremadamente raro y prácticamente no existe una organización estatal, los soberanos que no pueden reclutar en forma directa ejércitos ni pagar funcionarios capacitados, deben recompensar por fuerza los servicios que reciben de los guerreros más valientes asignándoles tierras en "beneficio"; a su vez, los guerreros deben hacer lo mismo con los caballeros de su séquito, y así sucesivamente. Los feudatarios representan la fuerza militar de la sociedad y muy pronto constituyen sin más la única forma de organización política. El feudatario ejerce también la justicia y en general no tolera autoridades extrañas sobre *sus* tierras (es decir, obtiene "inmunidades" crecientes).

El sistema llega a su culminación en el periodo que va de la decadencia carolingia al renacimiento de la vida urbana en las nuevas formas "comunales" mediante las cuales el principio

asociativo, en sentido "horizontal", prevalecerá sobre el orden toscamente jerárquico y vertical de las relaciones feudales. Al principio, el mundo feudal no conoce otros derechos que los de la fuerza y la estirpe, corroborado este último por la tendencia a trasmitir los feudos de padre a hijo. Pero, como en general los segundones no pueden aspirar a la sucesión, aprender el oficio de las armas es para ellos todavía más importante que para los primogénitos, pues sólo entrando al servicio de algún poderoso pueden esperar a su vez el galardón de una investidura.

Nace de ese modo la *caballería,* que en un principio no es más que una chusma de aventureros ambiciosos y sin escrúpulos, hambrientos de tierras, que pescaban en el río revuelto de la anarquía feudal; pero el correctivo natural de los aspectos degenerativos del fenómeno está representado por una *ética del honor,* fundada sobre la *fidelidad* al señor a quien se ofrecen los propios servicios. Por otra parte, la Iglesia interviene y se esfuerza por transformar a la caballería en una institución dedicada a la protección de los inermes, las mujeres, los viejos y los niños, contra la arbitrariedad de los violentos.

De esta forma se acaba por establecer una especie de iniciación preliminar para todos aquellos que desean ser armados caballeros. Naturalmente, además de ser de sangre noble, tienen que haber pasado por un largo tirocinio al flanco de un señor o caballero, primero en calidad de *paje* y después de *escudero.* De ese modo, habrá aprendido no sólo el uso de las armas, sino también las formas "corteses" (es decir, practicadas en las "cortes" de los señores), organizadas en una especie de "código caballeresco" aún no escrito, habrá aprendido a estimar el arte de los cantores y juglares que empiezan a alegrar la vida de los castillos, conocerá el mundo de la tradición épica medieval (ciclo carolingio, bretón, etc.), sabrá tomar de ahí temas apropiados de conversación, y en una palabra, a semejanza del héroe homérico, habrá aprendido al mismo tiempo el arte del hacer y el decir.

La educación caballeresca no requiere conocimientos literarios, ni siquiera el aprendizaje del alfabeto (si bien más tarde surgirán en Francia "escuelas de pajes" donde no dejará de haber un embrión de educación literaria), no obstante lo cual es una formación completa y compleja que con frecuencia supone (sobre todo en las "órdenes caballerescas") una severa disciplina moral, gentileza de modales y sentimientos refinados capaces de apreciar los valores religiosos al par de los terrenos, por ejemplo, la belleza femenina transfigurada en las formas inmortalizadas por la poesía trovadoresca.

15. LAS UNIVERSIDADES Y LAS ESCUELAS COMUNALES

Las escuelas catedralicias dieron origen a la más importante institución cultural de la Edad Media, la Universidad. El término *universitas* se aplicaba en el medievo a toda comunidad organizada con cualquier fin. A partir del siglo XII, como consecuencia del incremento en el número de profesores y estudiantes, se formaron comunidades de profesores con vistas a defender sus intereses y la disciplina de los estudios. Dichas comunidades o universidades tenían por objeto proteger a los profesores contra el canciller, el obispo, el rey o quienquiera que intentase ejercer sobre ellos un excesivo dominio. De modo análogo, los estudiantes se reunieron a menudo en corporaciones o ligas para protegerse contra los profesores, las autoridades municipales, etcétera.

Así fue como gradualmente el término de Universidad se empezó a aplicar por antonomasia a las universidades de profesores y estudiantes, con lo que se pasa de la escuela catedralicia a la Universidad como institución autónoma. Claro está que el proceso de transformación fue gradual y se cumplió para cada Universidad en una época diversa. Es de anotar asimismo que no todas las universidades tuvieron todas las facultades, que en aquel entonces correspondían a las artes liberales, o sea, derecho, medicina y teología. Ni todas las universidades fueron igualmente famosas por todas sus facultades: París lo fue y lo siguió siendo por la teología; Bolonia por el derecho.

Las vicisitudes de la Universidad de París son características del proceso por el cual las universidades adquirieron los privilegios que las defendían contra la intromisión de las autoridades.

La Universidad de París se deriva de las escuelas de Notre-Dame, de Santa Genoveva y de la Abadía de San Víctor. Ya antes de fines del siglo XII los maestros de esas escuelas estaban organizados en una corporación. Maestros geniales —entre los que destaca Abelardo (véase más adelante)— contribuyeron a dar fama a la escuela parisina y prepararon la constitución de la Universidad. En efecto, Abelardo enseñó tanto en Santa Genoveva como en San Víctor y Notre-Dame. Poco a poco se le reconoció a la Universidad el derecho de resistir a las autoridades de la ciudad y de tener un tribunal especial para sus miembros. En 1212 Inocencio reconoció la asociación de los profesores y ordenó al canciller que atendiera a sus recomendaciones para la selección del nuevo personal docente. Por otra parte, las luchas entre las autoridades políticas y religiosas, en las que la Universidad buscó alternativamente el apoyo del rey y del papa, contribuyeron a consolidar la autonomía y el prestigio de la institución.

Por su parte, la Universidad de Bolonia, la más antigua junto con la de París, se caracterizó (como más tarde las otras universidades italianas) por ser una universidad sobre todo de estudiantes. En efecto, el rector de la corporación de estudiantes era reconocido como jefe de la universidad y los profesores debían jurarle obediencia y establecer con él su contrato académico. En 1224 Federico II fundó la Universidad de Nápoles. A poco surgieron otras en Padua, Siena y Roma.

En Inglaterra, las más antiguas son las de Oxford y Cambridge. Oxford se organizó en 1167-68 a ejemplo de la Universidad de París; Cambridge fue fundada más tarde por un grupo de maestros que había dejado Oxford en señal de protesta.

A fines del siglo XV se contaban en Europa más de 75 universidades. Por muchos siglos fueron el solo crisol tanto de la actividad científica como de la actividad intelectual en general, que sólo en época muy reciente, y por efecto de la revolución industrial, ha empezado a desenvolverse fuera de la vida universitaria. Los privilegios, las exenciones y las inmunidades cuya conquista fuera la razón de vivir de las universidades, porque sin ellos no hubieran podido ejercer su independencia de crítica e investigación, contribuyeron a consolidar el prestigio que esas instituciones han gozado en la vida social y que a menudo se ha reflejado y se refleja en sus miembros. La historia y la tradición de la Universidad, el hecho mismo de su nacimiento como organización para defender los intereses de la libertad de pensamiento hacen que incluso en nuestros días esta institución, tan típicamente medieval, sea la mejor fortaleza de la investigación científica.

El mismo espíritu asociativo o *corporativo* que caracteriza el surgimiento de las universidades anima también, como se ha indicado, el desarrollo de las *comunes,* sobre todo cuando éstas empiezan a admitir a los representantes de los *gremios* artesanos o se forman en torno a éstas. No es de maravillar que la nueva *burguesía* comercial o artesana —que no encontraba en las escuelas del clero o la Universidad la posibilidad de formar a sus hijos para capacitarlos en las tareas que les eran propias— promoviesen en muchos casos las *escuelas comunales,* que se distinguían por no estar vinculadas al dominio eclesiástico y en las cuales, además de los rudimentos de la lectura y escritura, se enseñaba cálculo, contabilidad y otras materias de utilidad práctica. En su evolución y decadencia esas escuelas siguieron la misma parábola recorrida por la institución comunal misma.

16. LA ALTA ESCOLÁSTICA

En los frecuentes decretos con que las autoridades medievales prescribían o autorizaban la apertura de una escuela se dice con frecuencia que tales escuelas debían servir principalmente para el mejor entendimiento de la fe cristiana. Ahora bien, ésta era precisamente la finalidad de la filosofía que en esas escuelas se profesaba y que por eso se denomina escolástica. La palabra *escolástica* designa la filosofía cristiana de la Edad Media. En los primeros siglos medievales el nombre de *scholasticus* indicaba al que enseñaba las artes liberales o sea las ciencias que formaban el *trivio* (gramática, lógica o dialéctica y retórica) y el *cuadrivio* (geometría, aritmética, astronomía y música). Posteriormente se denominó *scholasticus* también al profesor de filosofía o teología, cuyo título oficial era *magister* y quien dictaba sus lecciones primero en la escuela del claustro o la catedral y

luego en la Universidad *(studium generale).* Por su carácter y método la escolástica está estrechamente ligada a la actividad didáctica de los maestros medievales.

Esta actividad se desenvolvía de dos maneras: la *lectio* que consistía en el comentario de un texto, y la *disputatio* que consistía en el examen de un problema mediante el debate de todos los argumentos que se pudieran aducir en pro o en contra. De modo análogo, la actividad literaria de los escolásticos asumió la forma de comentarios (a la Biblia, a Boecio, a las obras lógicas de Aristóteles y, posteriormente, a las *Sentencias* de Pedro Lombardo y las otras obras de Aristóteles) o de repertorios de cuestiones *(Quaestiones disputatae* y *Quodlibeta,* es decir, a propósito de un argumento cualquiera, *quolibet).*

El problema fundamental de la escolástica es llevar al hombre a la inteligencia de las verdades reveladas. La verdad revelada contenida en los libros sacros y las definiciones dogmáticas de la Iglesia es la *norma* de la investigación escolástica, cuyo fin exclusivo es hacerla inteligible al hombre. Pero en ese intento el hombre no puede quedar librado a sus propias fuerzas, antes bien debe recurrir al auxilio de aquellos a quienes la Iglesia reconoce como particularmente inspirados por la gracia divina. De ahí el uso constante de las *auctoritates en la* filosofía escolástica. *Auctoritas* es la decisión de un concilio, un dicho bíblico, la opinión de un Padre de la Iglesia, y vale como principio de investigación o como punto de referencia en la solución de un problema.

La escolástica no se propone pues formular *ex novo* doctrinas y conceptos. No se trata de *encontrar la* verdad, dada ya en la revelación, sino sólo de *entenderla.* Para entenderla echa mano de los instrumentos y materiales de la tradición filosófica y vive sustancialmente a expensas de la filosofía griega. La filosofía en cuanto tal no es para la escolástica más que un medio: *ancilla theologiae.* Naturalmente, las doctrinas antiguas utilizadas con este fin sufren una modificación más o menos radical, pero la escolástica no se propone intencionalmente esa modificación, antes bien, las más veces no tiene conciencia de ella. Carece totalmente del sentido de la historicidad: se apropia de doctrinas y conceptos pertenecientes a sistemas muy heterogéneos y pone en un mismo plano, como si fueran contemporáneos, los filósofos más distantes, sirviéndose de sus doctrinas más características con arreglo a las propias exigencias. Por la misma razón no nutre un verdadero y auténtico interés científico por los fenómenos naturales. Cuando se ocupa de tales fenómenos, por lo general a propósito de problemas teológicos o filosóficos, no los enfoca sobre la base de observaciones directas, sino a partir de noticias extraídas de la tradición antigua.

Los intentos de astrólogos, alquimistas y magos por ponerse en contacto directo con la naturaleza, bien que con el quimérico propósito de apoderarse de sus secretos y obrar milagros, se consideran diabólicos y se condenan como tales. Sin embargo, el interés científico por la naturaleza no decae del todo en la Edad Media, y se delinea y refuerza progresivamente en los últimos siglos que son los que preparan, y en ciertos puntos preceden, al interés por el mundo natural que será una de las características fundamentales del Renacimiento.

Dado que el problema de la escolástica es el de poner al hombre en condiciones de entender la verdad revelada, es decir, de conciliar fe y razón, se pueden distinguir varios periodos de acuerdo con la solución dada al problema. Por tanto, después de un periodo pre-escolástico (siglo IX) en que la filosofía presenta caracteres similares a los de los siglos VI-VIII, se distinguen en la escolástica tres periodos:

1) *La* alta escolástica, que va de mediados del siglo IX hasta fines del siglo XII. En este periodo fe y razón se consideran en perfecta armonía.

2) El florecimiento de la escolástica, o sea, la época de los grandes *sistemas* escolásticos, que va desde principios del siglo XIII hasta los primeros años del siglo XIV. En este periodo el acuerdo entre fe y razón se considera parcial; se admite la posibilidad de que la razón llegue a resultados independientes aunque opuestos a las enseñanzas de la fe.

3) La disolución de la escolástica, que va desde los primeros decenios del siglo XIV hasta el Renacimiento. Se caracteriza por el hecho de admitir que existe contraste entre fe y razón, con lo cual el problema escolástico mismo acabó por vaciarse de su significado.

17. JUAN ESCOTO ERIGENA

Como se ha dicho, la época de Carlomagno marca el primer reflorecimiento de la cultura en Europa occidental. Alcuino y Rabano Mauro promovieron el estudio respectivamente en Francia y Alemania (ver § 12), pero los escritos de estos dos maestros son simples extractos de otros autores y no poseen ninguna originalidad.

Por el contrario, la figura de Juan Escoto, llamado Erigena por su país natal (Eriu=Erin, Irlanda), destaca por su grandeza. Habiendo nacido hacia el año 810, fue puesto por Carlos el Calvo al frente de la Academia Palatina. Juan tradujo al latín los tratados del Seudo-Dionisio Areopagita y otros escritos patrísticos.

Como traductor del Seudo-Dionisio contribuyó mucho a difundir el pensamiento neoplatónico en toda la escolástica posterior. En efecto, las obras que corrían bajo el nombre de Dionisio, primer obispo de Atenas, son en realidad de un anónimo del siglo y bajo la influencia directa de Proclo. En ellas se desarrolla el principio neoplatónico según el cual la superioridad y trascendencia de Dios impiden a la razón humana captar positivamente sus atributos: de Dios podemos decir solamente *lo que no es* (teología negativa), considerándolo por encima de todos los atributos que *se* le pudieran referir (de donde el título de la obra *De los nombres divinos).* Por otra parte, en los tratados *De la jerarquía celeste* y *De la jerarquía eclesiástica* el Seudo-Dionisio utilizaba la concepción neoplatónica de la multiplicidad de los grados descendientes en el proceso de las emanaciones y la aplicaba a las naturalezas angélicas y a la organización eclesiástica. La mentalidad jerárquico-feudal de la Edad Media verá en estas teorías una especie de sanción ideal al estado de cosas.

Pero Juan Escoto fue mucho más que un simple divulgador de teorías neoplatónico–cristianas. Mucho más que en la separación entre Dios y el mundo, hace hincapié en su íntima correlación. Su obra capital se titula *De la división de la naturaleza* porque su metafísica se halla centrada en una división de cuatro naturalezas. La *primera naturaleza* crea, no es creada y es la causa de todo: es Dios Padre. La *segunda naturaleza* es creada y creadora y es el conjunto de las causas primordiales: el *Logos* o Hijo. La *tercera naturaleza* es creada y no creadora y es el conjunto de todo lo que se genera en el espacio y en el tiempo, o sea, el mundo. La *cuarta naturaleza* no crea y no *es creada* y es Dios mismo como fin último de la creación, como el término al cual deben volver todas las cosas. Las cuatro naturalezas constituyen el círculo de la vida divina, que parte de Dios Padre, llega al mundo a través del *Logos* y vuelve a Dios mismo. Pero el mundo está considerado ahí como un momento de la vida divina, es una *teofanía,* una manifestación de la divinidad.

Es lícito preguntarse si esta doctrina de Erigena, que afirma la sustancial unidad del mundo y de Dios, no es un panteísmo radical. En realidad, según Juan Escoto, el mundo es absolutamente idéntico a Dios, pero Dios no es absolutamente idéntico al mundo. Dios trasciende al mundo y si bien vive en él (que no tiene realidad sino como su manifestación) no se identifica jamás con él. "Sólo Dios es la esencia de todas las cosas porque sólo Él es; pero aun siendo todo en todas, no deja de estar todo fuera de todas".

En el Erigena se encuentra un sentido del valor superior y casi divino del hombre, en contraste con el pesimismo acerca de la naturaleza y el destino del hombre, propio de los tratadistas cristianos. El hombre contiene a las creaturas. "Entiende como el ángel, razona como el hombre, siente como el animal irracional, vive como el germen, consiste en alma y cuerpo y no carece de cosa alguna creada." En un cierto modo es superior al mismo ángel que, desprovisto como está de cuerpo carece de sensibilidad y movimiento vital. Con igual optimismo considera Juan el destino último del hombre: para el hombre no hay muerte, sino sólo vuelta a un antiguo estado que había perdido al pecar. El hombre está destinado a volver a Dios y a moverse en Él "como el aire se mueve en la luz". Ello no significa la anulación del hombre sino sólo la vuelta a su naturaleza original, que reside en el Verbo. El pecado original no le ha quitado al hombre esta posibilidad de redención; le hizo perder la felicidad a que estaba destinado si no hubiese quebrantado el

mandamiento divino, pero le ha conservado la posibilidad de la salvación y el retorno definitivo a Dios.

18. DIALÉCTICOS Y ANTIDIALÉCTICOS

La disolución del imperio carolingio paralizó casi del todo en el siglo X la recuperación intelectual de Occidente. El movimiento de la cultura se reanuda al establecerse con Otón el Grande la unidad del imperio.

En este periodo surge la gran figura de erudito y maestro, Gerberto de Aurillac, que en el año 999 ascendió al trono papal con el nombre de Silvestre II y murió en 1003. Gerberto cultivó todas las ciencias, pero sobre todo la mecánica y la matemática; escribió además muchos comentarios a las obras lógicas de Aristóteles y Boecio. En su época la cultura deja de ser patrimonio exclusivo de las abadías y la enseñanza tiende a organizarse en la forma que adoptará en el siglo XIII con las universidades. Nace entonces la primera y auténtica escolástica, dominada por la polémica entre dialécticos y antidialécticos. Los dialécticos confían en la razón para entender la verdad de la fe; los antidialécticos apelan a la autoridad de los santos y profetas, limitando la tarea de la filosofía a la defensa de las doctrinas reveladas.

Entre los dialécticos destaca la figura de Berengario de Tours (fallecido en 1088) para el cual quien no recurre a la razón, por la que el hombre es imagen de Dios, renuncia a su dignidad y no renueva en sí, día con día, la imagen divina. Entre los antidialécticos se distinguió Pedro Damiani, nacido en Ravena en 1007 y muerto en Faenza en 1072, que niega todo valor a la razón y afirma que Dios es superior no sólo a las leyes naturales sino también a las lógicas y por consiguiente puede hacer lo que a la razón aparece como contradictorio.

19. SAN ANSELMO

Esta pugna entre fe y razón no tuvo sin embargo fortuna en la filosofía medieval, que prefirió atenerse constantemente al principio de su posible armonía. La figura más importante de este periodo, San Anselmo de Aosta (1033-1109), aun insistiendo en la superioridad indiscutible de la fe, no considera posible una oposición entre ésta y la razón. Su lema es *Credo ut intelligam:* no se puede entender nada si no se tiene fe, pero es necesario confirmar y demostrar la fe con argumentos racionales. Por tanto, San Anselmo se esforzó por explicar racionalmente en sus obras *(Monologio, Proslogio, De la verdad, Del libre albedrío, De la Trinidad,* etc.) los dogmas fundamentales del cristianismo, sosteniendo que tales dogmas, aun cuando no estuvieran sostenidos por la fe, serían de todas maneras verdades racionales inteligibles para el hombre. Se ocupó sobre todo de la existencia de Dios, que consideró demostrable con un argumento que no hace referencia alguna a la experiencia sensible ni al mundo que es objeto de ésta y que por tanto es puramente *a priori.* Tal es el argumento ontológico, expuesto en el *Proslogio (*= discurso dirigido a otros).

El argumento se esgrime contra quien niega resueltamente la existencia de Dios, como el necio del Salmo 13 que "dijo en su corazón: no hay Dios". Evidentemente, quien niega el concepto de Dios debe tener el concepto de Dios, puesto que es imposible negar la realidad de algo que ni siquiera se piensa. Ahora bien, el concepto de Dios es el concepto de un ser "tal que no se puede pensar nada mayor" *(quo maius cogitari nequit).* Pero aquello que es tal que no se puede pensar nada mayor no puede existir solamente en el intelecto. Si existiera únicamente en el intelecto sería posible pensar que existiese también en la realidad, es decir, que fuese mayor; pero en tal caso aquello de que *no se puede* pensar nada mayor, podría pensarse como existiendo también en la realidad, o sea, que fuese mayor; pero entonces aquello de que *no se puede* pensar nada mayor sería al mismo tiempo aquello de que *se puede* pensar algo mayor. Por tanto es imposible que aquello de que no se puede pensar nada mayor exista solamente en el intelecto y no en la realidad.

El argumento se funda en dos puntos: 1*)* Lo que existe en la realidad es “mayor”, o sea, más perfecto que lo que existe sólo en el intelecto. 2) Negar la existencia real de aquello de que no puede pensarse nada mayor significa contradecirse, porque significa admitir al mismo tiempo que es posible pensarlo mayor, es decir, existiendo en realidad.

Al argumento ontológico, el monje Gaunilón, del monasterio de Marmoutier, en *su Liber pro insipiente,* objetaba que, en primer lugar, un negador empecinado de la existencia de Dios negaría incluso tener el concepto de éste (punto de partida de la prueba ontológica), y que, en segundo lugar, aun admitiendo que se tuviera el concepto de Dios como de un ser perfectísimo, no se podría deducir de ahí su existencia, más de lo que del concepto de una isla perfectísima podría deducirse la realidad de esa isla.

San Anselmo replicó (en su *Liber apologeticus)* que para demostrar la posibilidad de pensar en Dios basta la *fe* de que tanto a como Gaunilón están dotados. Y *si* se *puede* pensar en Dios, se *debe* considerarlo necesariamente existente, pues no es posible negar que sea la mayor cosa de todas. De una isla fantástica no puede decirse que sea la mayor de todas las cosas, aun cuando se la conciba perfecta; por tanto, de la posibilidad de pensarla no se sigue su realidad. En cambio, de la posibilidad de pensar en Dios se sigue la existencia de Dios.

Más de una vez se ha observado que la prueba ontológica presupone lo que pretende demostrar y que por lo tanto se revuelve sobre sí misma, dado que la existencia de Dios se halla implícita en el concepto de él como ser tal que no puede pensarse nada mayor y, por consiguiente, en el simple pensamiento de Dios. En realidad *ese* argumento más que una prueba es un principio que expresa la identidad entre posibilidad y realidad por lo que hace al concepto de Dios. Si se *puede* pensar en Dios, se le *debe* pensar como existente: el pensamiento de Dios es el pensamiento mismo de esta identidad entre posibilidad y existencia que define a Dios. Pero es evidente, y el mismo San Anselmo lo dice en el Liber *apologeticus,* que el pensamiento de Dios no es más que la *fe en* Dios. El argumento ontológico no es más que la explicación de la fe en forma lógica, la *fides quaerens intellectum, el credo ut intelligam.*

La especulación de San Anselmo tiene como inspiración y fuente la de San Agustín. Cuenta un su biógrafo que en el momento de morir San Anselmo estaba tratando de aclarar la naturaleza y origen del alma. Había empezado su especulación a propósito de Dios, la terminaba a propósito del alma. Por lo tanto, se había mantenido fiel al programa agustiniano: conocer a Dios y al alma, y nada más.

Por consiguiente no abordó deliberadamente cuestiones pedagógicas, pero en el periodo en que fue obispo de Bec, en Normandía, expresó su desaprobación por los métodos de mortificación física y espiritual que se empleaban por entonces en las escuelas: no crece un árbol entre estrechos muros, observa. Y en esto se inspira también en el pensamiento de San Agustín, refiriéndose al vínculo de amor que debe unir al docente con los discípulos.

IV. NUEVOS HORIZONTES DE LA ESCOLÁSTICA EN EL SIGLO XII

20. EL PROBLEMA DE LOS UNIVERSALES

A partir de la segunda mitad del siglo XI la escolástica se enriquece con nuevos problemas. Su horizonte se ensancha y del dominio puramente teológico pasa con frecuencia cada vez mayor al de la teoría del conocimiento y la filosofía de la naturaleza. La tradición de la lógica aristotélica, que incluso en los siglos más oscuros se había conservado a través de las traducciones y los comentarios de Boecio, lleva ahora a plantear el problema del valor de la lógica misma, es decir, del valor de los conceptos de género y especie estudiados por la lógica. El nacimiento de este problema es el fruto de una vuelta crítica de la lógica sobre sí misma: del *estudio* de la lógica se pasa al *problema* de la lógica, a la pregunta sobre el valor de ese conocer racional que la lógica considera.

El problema se plantea en un pasaje de la *Isagoge* (introducción de Porfirio a las *Categorías* de Aristóteles) en la traducción de Boecio. El pasaje es el siguiente: "Cuanto a los géneros y las especies [es decir, a los conceptos], no diré aquí si subsisten o están solamente en el intelecto; ni, en el caso que subsistan, si son corpóreos o incorpóreos, si están separados de las cosas sensibles o situados en las cosas sensibles mismas y expresan el carácter uniforme de éstas". Se trata pues de ver si los conceptos de género y especie, objeto de estudio de la lógica, son realidad *(res)* o no; y si son realidad, si tienen una realidad separada de las cosas sensibles como las ideas platónicas o son únicamente formas o esencias de las cosas naturales en sentido aristotélico. El problema concierne a la realidad que corresponde al conocimiento racional, y por tanto a la verdad de dicho conocimiento.

En general, la escolástica se mantiene fiel al criterio de la filosofía griega: es verdadero el conocimiento que tiene por objeto la realidad del ser. Este criterio es lo que determina la preponderancia del realismo como solución al problema de los universales: si a los conceptos de género y especie no correspondiese una realidad, una *res,* tales conceptos no tendrían valor de verdad, serían puramente imaginarios y la lógica que los estudia no tendría ningún valor como ciencia.

Sin embargo, queda por ver qué realidad es ésa que corresponde a los conceptos mismos: si es un universal en el sentido platónico, es decir, subsistente en sí, como sustancia separada *(ante rem),* o un universal en el sentido aristotólico, que subsiste en las cosas sensibles como su esencia *(in re).* Al orientarse hacia la una o la otra de estas soluciones se determinan las diversas formas de realismo. Por otra parte, no faltan posiciones de *nominalismo,* es decir, aquella solución del problema que insiste en la individualidad de todo lo que es real y por lo tanto reduce los conceptos de género y especie a puros *nombres* con los que se indican clases y grupos de cosas particulares después de haber tomado conocimiento de ellos *(post rem).*

Pero incluso el nominalismo se preocupa por justificar el empleo de estos nombres admitiendo en las cosas particulares un elemento objetivo que permite referir un nombre a un cierto grupo de objetos más bien que a otro; por ejemplo, si el nombre "hombre" sirve para indicar a los hombres y no a otros animales o cosas, ello significa que los hombres poseen un carácter común que falta en las otras cosas y al cual se refiere precisamente el nombre. Esta exigencia es más viva cuando los conceptos no se reducen a puros nombres sino que se reconoce en ellos una cierta realidad o funcionalidad en la mente de quien los piensa *(conceptualismo).*

21. LA POLÉMICA SOBRE LOS UNIVERSALES Y ABELARDO

El más característico representante del nominalismo fue Roscelino, nacido en Compiègne y fallecido entre 1123 y 1125. De él queda sólo una carta a Abelardo sobre la Trinidad, y en consecuencia conocemos su doctrina sobre los universales únicamente a través de sus adversarios. Al parecer, afirmaba que los conceptos no son más que soplos de la voz *(flatus vocis),* y que, por ejemplo, quien dice color quiere decir un cuerpo coloreado y quien dice sabiduría quiere decir el alma del hombre. De este nominalismo Roscelino derivaba el triteísmo: como no hay realidades universales, no hay tampoco una sustancia divina común a las tres Personas, por tanto éstas son distintas entre sí, son tres dioses. Esta doctrina, combatida por San Anselmo y por Abelardo fue condenada por el Concilio de Reims en 1092 ó 1093.

Contra Roscelino defendió el realismo Guillermo de Champeaux (1070-1121), según el cual, por ejemplo, la especie "hombre" es una realidad que permanece una e idéntica en todos los hombres y que a ella se unen luego las cualidades accidentales merced a las cuales difieren entre sí Sócrates y Platón y todos los demás hombres. El concepto de especie corresponde así, según Guillermo, a una realidad única que no se multiplica con el multiplicarse de los individuos en los cuales subsiste. Un discípulo de Guillermo, Abelardo, planteó una solución menos dogmática del problema.

Abelardo, nacido en Ion cerca de Nantes, fallecido en 1142, fue maestro celebérrimo y a él se debe la fama de la Escuela de París que luego debía convertirse en la primera Universidad. Sus obras principales son: *Sí* y *no, Tratado sobre la Unidad y Trinidad divina, Introducción a la Teología, Teología cristiana* y *Ética o conócete a tí mismo.* Son también notables las *Cartas,* suyas y de Eloísa, con la que tuvo la historia de amor más famosa de la Edad Media; una de esas cartas se intitula "Historia de mis desgracias" y es su autobiografía. La solución de Abelardo al problema de los universales se basa en la función del concepto, que es *significar* las cosas. Acepta la definición de Aristóteles: "universal es aquello nacido para ser predicado de muchas cosas". A causa de esta función el universal no puede ser una realidad puesto que una realidad no puede ser predicado de otra. No puede ser ni siquiera, como pretendía Roscelino, un puro y simple nombre, porque incluso el nombre es una realidad particular y no puede ser predicado de otra. Es más bien un *sermo,* un discurso, que implica siempre una referencia a la cosa significada, es decir, que tiende a significar o a indicar algo. Hay sin embargo un elemento objetivo que según Abelardo justifica el referir un concepto a un determinado grupo de cosas más bien que a otro. Por ejemplo, si el concepto "hombre" se emplea para indicar a los hombres y no a los asnos, ello se debe a que los hombres tienen en común *su* "ser hombres". Este *status* común, la condición en que se encuentran todos los entes individuales designados por un concepto único es lo que constituye la realidad objetiva del concepto mismo y justifica su validez.

En toda su obra Abelardo sostiene encarnizadamente los derechos de la razón. Al lema de Anselmo *credo ut intelligam,* responde *intelligo ut credam. Afirma* que no se puede creer sino en lo que se comprende. A la autoridad hay que creerla sólo hasta el instante en que se descubre el motivo racional, la demostración de lo que nos enseña. Pero la autoridad es inútil desde el momento en que la razón comprueba por sí misma la verdad. Abelardo aplicó este método racionalista a muchas cuestiones teológicas, lo que le valió persecuciones y condenas. No obstante, la escolástica posterior aprovecharía el método establecido por él en su *Sí y no,* donde confronta las soluciones opuestas que se han dado a los mismos problemas para luego discutirlas ambas y resolverlas. En efecto, a partir de Abelardo los escolásticos procedieron con el método de la *quaestio* que consiste en enunciar los argumentos que se pueden aducir en pro y en contra de un problema para escoger al fin la solución y refutar las opiniones adversas. La parte más viva de la enseñanza medieval es la constituida justamente por los debates en que los alumnos mismos defienden o combaten ciertas tesis prefijadas *"quaestiones disputatae"* o discuten con tema libre *(quaestiones quodlibetales).*

22. LA MÍSTICA Y LA CIENCIA

El mayor adversario del racionalismo de Abelardo fue Bernardo de Clairvaux, nacido en Francia en 1091 y muerto en el claustro de Clairvaux en 1153. Para Bernardo la indagación filosófica es inútil; define las discusiones de los filósofos como "locuacidad llena de viento", y reduce la más sublime filosofía a "conocer a Jesús y su crucifixión". Bernardo es el iniciador de la *mística* medieval, o sea de aquella tendencia del pensamiento medieval que tiende a aproximar el hombre a Dios no ya mediante la especulación filosófica racional (como hace la escolástica), sino mediante el ejercicio de los poderes conferidos directamente al hombre por la gracia divina. La mística es el esfuerzo por trascenderse, por vencer y anular la naturaleza finita del hombre para unirse directamente con Dios. Por consiguiente, la especulación de los místicos versa esencialmente sobre los grados progresivos del ascenso del hombre hacia Dios y sobre las condiciones que pueden favorecer esa ascensión.

Sin embargo, no siempre se contrapone la mística (como sucedió con San Bernardo) a la especulación escolástica. En la abadía de los Victorinos a la que, posteriormente a Bernardo, pertenecieron los más famosos místicos medievales, la ascensión mística se considera como la continuación y coronamiento de la especulación filosófica. En este sentido se pronunciaron Hugo de San Víctor (muerto en 1141) y su discípulo Ricardo (muerto en 1173), quienes delinearon los grados de la ascensión mística en el *pensamiento* sobre la base de la imaginación, en la *meditación* sobre la base de la razón, y en la *contemplación* sobre la base de la inteligencia. En la contemplación, la mente humana se dilata sobre todas las cosas y luego se enajena, en el sentido de que se transfigura en un estado que ya nada tiene de humano y en el cual alcanza la cumbre de la contemplación, es decir, el *éxtasis.*

Sin embargo, a estas teorías místicas se acompaña, especialmente en Hugo, un profundo interés por la ciencia. En efecto, Hugo de San Víctor es autor de un *Didascalion* en siete libros, de los cuales los tres primeros versan sobre las artes y ciencias profanas. Hugo se ocupa también, ahí mismo, de la matemática y la física, ciencias que a su juicio se constituyen en virtud de la abstracción (según la doctrina aristotélica que deduce de Abelardo). La matemática considera como aislados (por abstracción) los elementos que en las cosas naturales se encuentran confundidos unos con otros; por ejemplo, mientras en la realidad la línea no se da sin la superficie y el volumen, la matemática considera la línea en sí, abstrayéndola de la superficie y el volumen. Ello es porque en esta ciencia la razón considera las cosas no como son, sino como pueden ser, o sea no en sí mismas, sino como referidas a ella.

De modo análogo, la física considera como diversos uno del otro (también en este caso por abstracción) los elementos que en los cuerpos del mundo se hallan confundidos, a saber: el fuego, la tierra, el agua y el aire, y juzga cada cuerpo como un producto de la composición y la fuerza de tales elementos. Estas consideraciones sobre el método de la matemática y la física son muy importantes, incluso porque son prácticamente únicas en la Edad Media. Es notable el hecho de que Hugo admita la composición atómica de los cuatro elementos. También afirma el principio de la conservación de la materia (si bien en un sentido diverso del admitido en la química moderna a partir de Lavoisier, o sea, como conservación del peso), principio que refuerza con la autoridad de un verso de Persio: *de nihilo nihil, ni nihilum nil poste reverti.* San Víctor viene a ser pues, incluso desde el punto de vista educativo, un interesante ejemplo de fusión entre intereses místico-religiosos e intereses científico-filosóficos.

23. EL NATURALISMO DE CHARTRES

Pero el interés por las cuestiones naturales se afirmó sobre todo en la Escuela de Chartres, la que por consiguiente empieza a dedicar atención a las obras físicas de Aristóteles, hasta entonces ignoradas. Thierry de Chartres (muerto hacia 1150), que enseñó en Chartres y París, y fue canciller de la Universidad de Chartres, es autor de un *Heptateucon* o manual de las siete artes liberales y de

un comentario al *Génesis* que nos ha llegado incompleto y nos informa sobre su filosofía natural. El mundo presupone cuatro causas fundamentales: Dios Padre que es causa eficiente y crea la cuarta causa o sea la materia; el Hijo o Sabiduría divina que es causa formal y ordena la materia; el Espíritu Santo que es causa final, anima y vivifica la materia formada y ordenada y une la forma con la materia. Al igual que Abelardo, Thierry identifica el Espíritu Santo con el alma del mundo de que habla el *Timeo* platónico.

También los escritos de Guillermo de Conches (1080-1145) demuestran un interés prevaleciente por la filosofía de la naturaleza. Los cuatro elementos del mundo (agua, aire, tierra y fuego) se componen de partículas simples y pequeñísimas, que son invisibles y sólo pueden ser captadas por la razón. Por lo demás, la física de Guillermo se inspira en el *Timeo* de Platón, por entonces texto de la Escuela de Chartres. El Espíritu Santo es el alma que vivifica al mundo: con esta identificación, la física platónica se injerta en el tronco de la especulación cristiana.

Por el contrario, en Gilberto de la Porrée, que enseñó en Chartres y París y fue obispo de Poitiers (de 1142 a 1154), predomina el interés por la lógica y la gnoseología. En sus discusiones lógicas, Gilberto llegaba al extremo de aplicar al problema de la Trinidad la distinción, tomada de Aristóteles, entre "sustancia primera" y "sustancia segunda" (individuo y esencia). Las tres Personas son individuos distintos que tienen en común la esencia de la "deidad"; ciertamente, la solución no era muy ortodoxa pero atestiguaba un espíritu libre de prejuicios e intrépido en el afrontar racionalmente los problemas de la fe.

Con la Escuela de Chartres se suele conectar otras dos importantes figuras del periodo: Juan de Salisbury y Joaquín de Fiore, Juan de Salisbury (c. 1110-1180) es autor de un buen número de obras —inclusive históricas— entre las que figura un *Metalogicus* y un *Policraticus.* El *Metalogicus* es una defensa del valor y la utilidad de la lógica y contiene preciosas noticias sobre las doctrinas lógicas del tiempo. En esta obra Juan manifiesta una orientación empirista y una prudente reserva ante todas las cuestiones que no se pueden esclarecer recurriendo a la experiencia. Afirma que "el sentido corporal, primera fuerza y primer ejercicio del alma, echa los cimientos de todas las artes y genera los primeros principios de las ciencias". De ese modo, aparece por vez primera en este inglés del siglo XIII la orientación empirista que llegaría a caracterizar la filosofía inglesa.

El *Policraticus* es por el contrario un tratado de política, el primero del medievo. En él se afirma que el Estado es un organismo fundado por Dios sobre la base de la razón y la justicia, y en el cual el alma está representada por los eclesiásticos, la cabeza por el príncipe y los miembros por los otros órdenes de ciudadanos.

Joaquín de Fiore (nacido en 1145 Dorfe Celico, cerca de Cosenza; fallecido en 1202) es una especie de profeta político. Su visión de la historia se apoya en una interpretación de la Trinidad afín a la de Gilberto de la Porrée, puesto que también él insiste en la distinción y autonomía de las Personas divinas. Según Joaquín, dado que el Espíritu Santo es verdadero Dios al igual que el Padre y el Hijo es necesario que haya una época histórica dominada por él, del mismo modo como las dos épocas transcurridas hasta ahora han sido dominadas por el Padre y el Hijo respectivamente. En efecto, la primera estuvo dominada por el Padre y es el periodo del predominio del pueblo hebreo. La segunda ha sido dominada por el Hijo y empieza con el Evangelio. La tercera, que habrá de venir, será dominada por el Espíritu Santo y en ella se comprenderá por fin el significado espiritual del mensaje evangélico. Sólo entonces se realizará la plena libertad espiritual, la verdad, la contemplación; y no sólo las almas sino también los cuerpos serán transfigurados.

V. LAS CULTURAS ÁRABE Y JUDÍA

24. LA CULTURA ÁRABE

El pensamiento científico y filosófico de los árabes tiene el mismo carácter que el de la escolástica latina. *La* filosofía tiende a interpretar racionalmente la verdad revelada que para los árabes está contenida en el *Corán* y, al igual que la escolástica latina, toma de la filosofía griega los instrumentos necesarios para esta interpretación. La ciencia árabe utiliza también los resultados de la ciencia antigua y siempre que le es posible, los continúa y enriquece. Sin embargo, a diferencia de la cultura occidental del medievo, la cultura árabe dispone desde el principio de un material antiguo mucho más rico. A partir del califato de Harun–al–Raschid (785-809) los árabes empezaron a familiarizarse con el pensamiento griego y tradujeron (en la mayoría de los casos del sirio) muchas obras helénicas, como por ejemplo, las obras de Aristóteles, Euclides, Ptolomeo y los médicos Hipócrates y Galeno.

Transcurrido un periodo de estudio y asimilación de la cultura antigua, la cultura árabe tuvo entre los siglos XI y XII una época de extraordinario florecimiento durante la cual aportó contribuciones originales a la ciencia y a la filosofía. Una de tales contribuciones fue la *Óptica* de Alhacam (965-1039) que contiene la primera descripción exacta del ojo (con el humor ácueo, el cristalino, la córnea y la retina); formula explícitamente las leyes de la reflexión de la luz, reconoce la relación constante que, en el caso de la refracción, hay entre el ángulo de incidencia y el ángulo de refracción.

A este segundo periodo pertenecen destacadas personalidades de pensadores, científicos y médicos, que ejercieron una enorme influencia sobre la cultura occidental misma. Se distinguen sobre todo Avicena, máximo representante del neoplatonismo, y Averroes máximo representante del aristotelismo.

25. EL NEOPLATONISMO

Ibn–Sina que los escolásticos latinos conocieron con el nombre de Avicena, era de origen persa, y fue famoso médico además de filósofo. Su Canon *de la medicina* fue la máxima autoridad durante mucho tiempo. Murió a los 57 años en 1037. Su obra principal es el *Libro de la curación,* del que se tradujeron en el siglo XII la *Lógica, la Física* y la *Metafísica.*

En Avicena se advierten ya algunos rasgos fundamentales de la especulación árabe, ante todo, la afirmación de la necesidad del ser. "Si una cosa no es necesaria en relación con ella misma —dice—, es menester que sea posible en relación con ella misma, pero necesaria en relación con otra cosa diversa." El ser que es necesario en relación con él mismo es Dios; el ser que es posible en relación con él mismo pero necesario en relación con otro, o sea, Dios, es la naturaleza. En cuanto existen, las cosas naturales son necesarias porque se derivan necesariamente de Dios, ser necesario. Por tanto, la creación no es un acto libre sino un proceso que tiene su origen en Dios y se desenvuelve necesariamente. Por consiguiente, todo lo que existe en el mundo natural es necesario que exista.

Avicena justifica las predicciones astrológicas: la acción de Dios sobre las cosas naturales se verifica por intermedio de los astros y por lo tanto, por el conocimiento de los astros puede llegarse a conocer lo que acontece sobre la tierra. Si el hombre conociera perfectamente los movimientos de los astros, podría predecir el futuro con absoluta certeza; pero como ese conocimiento es incompleto sus predicciones son a menudo inciertas o falaces.

26. AVERROES

El más célebre de los filósofos árabes es Ibn–Rusd que los escolásticos llamaron Averroes. Nació en Córdoba, España, en 1126, padeció destierro por sus ideas filosóficas y murió a la edad de 73 años. Fue autor de un *Comentario mayor,* un *Comentario medio* y una paráfrasis de las obras de Aristóteles. También escribió una confutación de la obra de Algazel (1059-1111) *La destrucción de los filósofos,* compuesta contra Avicena, y en general contra todos los filósofos, en defensa de la libertad de la creación, es decir, de la no necesidad del mundo. El escrito de Averroes se titula *La destrucción de la destrucción de los filósofos de Algazel.*

Para Averroes, Aristóteles es "la regla y el ejemplo creado por la naturaleza para demostrar la suma perfección humana". Por lo tanto, la doctrina de Aristóteles es la verdad misma y Averroes no pretende hacer más que exponerla y aclararla. Abriga además la convicción de que la filosofía aristotélica está fundamentalmente de acuerdo con la religión musulmana y que, antes bien, no hace más que expresar mejor, es decir, en forma científica y demostrativa, la verdad que esa religión enseña en forma sencilla y primitiva, propia para hombres rudos. Sin embargo, para Averroes la enseñanza fundamental de Aristóteles es la *necesidad* de todo lo que existe. El mundo mismo es necesario porque ha sido creado necesariamente por Dios. Por consiguiente, no puede tener un principio en el tiempo: es eterno. Por su necesidad, el mundo es tal que todo lo que acontece en él *debía* acontecer justamente en el modo en que acaece. El mundo está ordenado de tal forma que no puede ser ni modificado ni quebrantado por el hombre; antes bien, dirige la acción misma de éste que por lo mismo no posee ninguna capacidad ni libertad de iniciativa.

Por eso no se puede tomar al pie de la letra lo que enseña la religión (se refiere al Islam, pero lo mismo se aplica igualmente al cristianismo) a propósito de la *creación* del mundo en el tiempo por obra de Dios, sobre las intervenciones *providenciales* de la divinidad y la *supervivencia* personal de las almas humanas: se trata de simbolizaciones de la verdad que el sabio debe sustituir con las rigurosas verdades filosóficas de la *eternidad* y *necesidad* del mundo y de la supervivencia sólo del *intelecto activo* (cf. § 38), enunciadas por Aristóteles. Esta distinción entre verdad popular y verdad docta le ha valido a Averroes ser considerado como el fundador de la *doctrina de la "doble verdad"* que tendrá muchos seguidores en Occidente. Pero el meollo del "averroísmo" consiste sobre todo en su doctrina del intelecto activo, separado del hombre y atribuido a Dios. Es más, para Averroes el intelecto potencial mismo está separado del alma mortal del hombre que no hace más que participar en él, de modo que la vida intelectual sólo en apariencia se efectúa en nosotros, como un simple reflejo del Intelecto divino.

27. MAIMÓNIDES

En el mundo árabe, más tolerante que el cristiano, se desarrolló también un original y profundo pensamiento judío. El más grande de los filósofos judíos, Moisés Ben Maimón llamado Maimónides, nació en Córdoba en 1135, fue médico famoso y murió en Egipto en 1204. Su obra fundamental es la *Guía de los descarriados,* dedicada a quienes rechazan en igual medida la irreligiosidad y la fe ciega y por lo tanto se hallan descarriados entre las exigencias de la fe y las de la razón.

La filosofía de Maimónides es un ingenioso intento por eliminar la "necesidad" introducida en la concepción del mundo por el aristotelismo árabe. Según Maimónides, la acción creadora de Dios no es necesaria, es decir, rigurosamente determinada, sino contingente y libre. En efecto ¿cómo se explica la gran variedad de seres que existe en el mundo natural? Los filósofos árabes la atribuían a la acción de las esferas celestes; pero esa acción es uniforme y por tanto no puede explicar lo que es vario y múltiple. Además, el movimiento mismo de las esferas no es necesario, en el sentido de una perfecta uniformidad, porque unas se mueven en un sentido y otras en otro, sin que exista una causa

necesaria de ello. De esta variedad ninguna causa puede deducirse como no sea la voluntad de Dios. Ahora bien, esto significa que la voluntad de Dios actúa libre y contingentemente, y que si crea las cosas en un cierto modo ello no significa que no pueda crearlas en otro u otros, sin limitación alguna. Maimónides sostiene igualmente la libertad humana, reconociendo que la acción del Dios sobre el hombre tiene como fin garantizar y respetar la libertad misma. En una palabra, su doctrina es un intento por corregir el aristotelismo para adaptarlo a las exigencias religiosas; ese intento sería ampliamente aprovechado con el mismo fin por los escolásticos latinos que se acercaban a Aristóteles.

VI. LA POLÉMICA CONTRA EL ARISTOTELISMO

28. LAS TRADUCCIONES DE ARISTÓTELES Y LAS PRIMERAS REACCIONES

El siglo XIII marca el pleno florecimiento de la escolástica: es la época de los grandes sistemas en que se componen o concilian por una parte las doctrinas tradicionales de la escolástica, de inspiración neoplatónica y agustiniana, y por la otra las doctrinas filosóficas y físicas de Aristóteles, descubiertas por los escolásticos latinos a través de los comentarios y las interpretaciones de los árabes. El siglo XIII es también la época que ve renacer un vigoroso interés por la filosofía de la naturaleza, interés que a decir verdad (como hemos visto) en ningún momento había dejado de manifestarse en los siglos precedentes, si bien ahora se enriquece con los problemas suscitados por las obras físicas de Aristóteles y por la misma polémica contra ellas.

Las obras físicas y filosóficas de Aristóteles con los respectivos comentarios de los filósofos árabes y judíos se traducen al latín a partir del siglo XII y abren un nuevo capítulo de la historia. La primera reacción es desfavorable. Los intérpretes árabes, cuya doctrina propia en un principio no se distingue con suficiente rigor de la original del Estagirita, habían acentuado los aspectos del aristotelismo que lo hacían aparecer como opuesto a ciertas creencias fundamentales del cristianismo. La tesis de la necesidad y eternidad del mundo, en particular, común a Avicena y Averroes, aparecía como contraria a la creencia en la creación y la libertad misma del hombre. Sólo después de repetidos intentos de acercamiento al aristotelismo y de vivas reacciones contra él, se llega al equilibrio de la síntesis tomista, en la que el aristotelismo se concilia a la perfección con el sistema de los principios cristianos.

Uno de los primeros intentos de acercamiento es el de Guillermo de Auvernia que fue maestro de teología de la Universidad de París, obispo de la misma ciudad y murió en 1249. En su obra principal el *Magisterium divinale,* asume una actitud polémica contra el aristotelismo si bien le acepta algunas tesis. Mientras tanto, el aristotelismo se difundía cada vez más entre los hombres de estudio y de nada vallan las prohibiciones de las autoridades eclesiásticas. El primer efecto de esta difusión fue que la escolástica se atrincheró en su posición tradicional que era la platónico-agustiniana. La orden franciscana fue, con sus maestros autora de un decidido retorno a San Agustín. Alejandro de Hales, inglés, nacido entre 1170 y 1180, y que fue el primer maestro franciscano de la Universidad de París, en su vastísima *Summa totius theologiae* pretende exponer y reasumir la tradición escolástica entera para levantar con ella un dique contra las nuevas corrientes aristotélicas. En este sentido, es todavía más significativa la obra de Roberto Grossatesta.

Roberto Grossatesta nació en Inglaterra en 1175, murió en 1253, y fue maestro y canciller de la Universidad de Oxford. Grossatesta vuelve decididamente a la doctrina agustiniana del conocimiento como iluminación divina: “así como los ojos del cuerpo no pueden ver los colores si no los ilumina la luz del sol, así los débiles ojos de la mente no ven nada si no es por la luz de la suma Verdad”. Y como veremos ahora mismo, su filosofía de la naturaleza es también una doctrina de la luz.

La filosofía de la naturaleza ocupa en la obra de Roberto un lugar sumamente destacado. Su originalidad consiste en haber afirmado un principio que luego sería defendido por Roger Bacon y más tarde se convertiría en fundamento de la ciencia moderna: el estudio de la naturaleza debe basarse en las matemáticas. “La utilidad —dice— del estudio de las líneas, los ángulos y las figuras es enorme, porque sin éstos no se puede saber nada de la filosofía natural. Ellos tienen un valor absoluto en todo el universo y en cualquiera de sus partes.” Por si fuera poco, Roberto formula con toda precisión el principio de economía que rige los fenómenos naturales y que será afirmado más tarde por Francis Bacon y Galileo: todo lo que acontece en la naturaleza acontece en el modo más determinado, ordenado y breve que es posible.

En el campo de la física, llega a identificar la luz con el espacio y con la luz explica todos los fenómenos de la naturaleza. La luz es asimismo el instrumento mediante el cual el alma actúa sobre el cuerpo y es la causa de la belleza en el mundo sensible.

29. SAN BUENAVENTURA

La vuelta de San Agustín, iniciada por Roberto, culmina con la doctrina de San Buenaventura. Giovanni Fidanza, llamado Buenaventura en la orden franciscana, nació en Bagnoregio, Viterbo, en 1221. Fue maestro de la Universidad de París y amigo de Santo Tomás. Murió en 1274. Su obra fundamental es su *Comentario a las sentencias de Pietro Lombardo,* mientras que su obra maestra de mística es el *Itinerario de la mente a Dios.*

Contra Aristóteles, San Buenaventura considera que no todos los conocimientos se derivan de los sentidos; en efecto, el alma conoce a Dios y a sí misma sin ayuda de los sentidos externos. De los sentidos se derivan las especies y semejanzas de las cosas, que son imágenes o pinturas de las cosas mismas. Pero el alma no podría utilizar estas especies sensibles si Dios no le diese un *lumen directivum* que la guía al dividir y organizar los conocimientos. De ese modo San Buenaventura acepta la doctrina agustiniana de la iluminación divina. Todos los grados del conocimiento, teórico o práctico, se fundan en una luz que el hombre recibe directamente de Dios.

Al igual que Grossatesta, San Buenaventura elabora una filosofía natural que es una teoría de la luz. La luz no es un cuerpo, sino la *forma común* de todos los cuerpos. No es un cuerpo porque es imposible que los cuerpos aumenten y se difundan sin adición de materia; la luz, por el contrario, se extiende y difunde por sí misma en todas las direcciones sin adición de materia. La luz es la naturaleza fundamental de todos los cuerpos naturales. Todos los cuerpos participan en ella en mayor o menor grado; y en la medida en que participan tienen mayor o menor dignidad y valor en la jerarquía de los seres. La luz es el principio de la formación *general* de los cuerpos mismos; la formación *especial* de éstos se debe a la añadidura de otras formas que son las de los cuatro elementos o de una composición de ellos.

Además de estas doctrinas físicas y de otras doctrinas filosóficas y teológicas que no *se* apartan gran cosa de la tradición escolástica, San Buenaventura es también autor de obras místicas en las que se inspira en la mística de los victorinos, por lo que se identifica, también en este aspecto, con la tradición agustiniana que inspiraba a aquéllos. San Buenaventura distingue tres ojos o facultades del espíritu humano: uno vuelto hacia las cosas externas, que es la *sensibilidad,* uno vuelto hacia sí mismo que es el *espíritu,* y uno vuelto más allá de sí mismo que es la *mente.* Y como toda la creación lleva impresa en mayor o menor medida la huella de la Trinidad creadora (motivo agustiniano también éste), nosotros, con cada una de esas tres facultades, percibimos primero los *vestigios* de Dios en el mundo sensible, luego la *imagen* de Dios en nosotros mismos, y por último la *similitud* de Dios por encima de nosotros mismos, como ser y bien sumo al que podemos acercarnos sólo en el vuelo místico del éxtasis.

VII. EL TOMISMO

30. SAN ALBERTO MAGNO

El aristotelismo, llegado al mundo latino a trávés de la filosofía árabe, en el primer momento provoca una reacción defensiva en la escolástica, que se parapeta en sus posiciones tradicionales, y una vuelta a San Agustín. Sin embargo, la situación se altera cuando surge el hombre capaz de conferir al aristotelismo derecho de ciudadanía en la escolástica latina. Ese hombre es San Alberto Magno.

Alberto, de la familia de los condes de Bollstädt, nació en Lavingen, Suabia, en 1193. Fue maestro de teología en París y Colonia; murió en 1280. Su obra es vastísima y constituye una reelaboración completa de la entera enciclopedia aristotélica, que expone a su modo, utilizando también los intérpretes árabes y judíos. Entre sus escritos teológicos descuellan la *Summa de creaturis* y una *Summa theologiae.*

Alberto pretende que no desea más que exponer las opiniones de Aristóteles y los peripatéticos; pero ya en esta toma de posición está implícito el convencimiento de que la filosofía de Aristóteles es sin más *la* filosofía, es decir, la obra más perfecta que la razón humana puede concebir. Distingue netamente entre investigación filosófica y teología. La filosofía se debe servir exclusivamente de la razón y proceder mediante demostraciones necesarias. La teología, por el contrario, se sirve de principios admitidos por fe. Era la primera vez que en la escolástica latina se establecía una separación así de neta entre filosofía y teología. Esta separación le permite a Alberto admitir la exigencia de una investigación científica sobre la base de la experiencia. "De las cosas aquí expuestas —dice en una obra de botánica—, algunas las hemos comprobado personalmente con la experiencia. Otras las hemos tomado de los escritos de personas que también las han comprobado con la experiencia. En efecto, sólo la experiencia puede darnos certidumbre respecto a tales argumentos, puesto que a propósito de fenómenos así de particulares el razonamiento silogístico carece de valor." De parecida manera, en el campo de las doctrinas astronómicas, de las que hace una exposición confusa y a menudo contradictoria, Alberto afirma que se debe dejar libres a los astrónomos de decidir sus cuestiones con el sólo límite de los testimonios explícitos de la Biblia.

31. SANTO TOMAS: FE Y RAZÓN

Si con su obra Alberto Magno da al aristotelismo derecho de ciudadanía en la escolástica, sólo Santo Tomás logra volverlo flexible y dócil a todas las exigencias de la explicación dogmática; y no mediante correcciones exteriores y adaptaciones artificiales, sino en virtud de una reforma radical debida a un principio único y simple establecido en el meollo mismo del sistema aristotélico.

Tomás, vástago de los condes de Aquino, nació en Roccasecca (cerca de Cassino) hacia 1225 o 1226. Fue alumno de Alberto Magno en París y Colonia; posteriormente, maestro de teología en la Universidad de París y en la de Nápoles. Murió el 7 de marzo de 1274 en Fossanova (cerca de Terracina) cuando iba de viaje para asistir al Concilio de Lyon. Su obra es vastísima, y sus escritos principales son: la *Summa contra gentiles* y la *Summa theologiae;* el *Comentario a Aristóteles,* el *Comentario a Boecio* y el *Comentario a las sentencias de Pedro Lombardo;* las *Quaestiones disputatae* y los *Quodlibeta;* así como numerosos opúsculos entre los cuales destacan por su gran importancia el *De ente et essentia,* el *De unitate intellectus contra averroistas* y el *De regimine principum.*

El fundamento del sistema tomista es la rigurosa determinación de las relaciones entre fe y razón. La razón no puede demostrar todo lo que es de pertinencia de la fe o la fe misma perdería

todo mérito. Pero puede servir a la fe en tres modos diversos. En primer término, demostrando los supuestos racionales o *preámbulos de la fe,* es decir, aquellas verdades cuya demostración es necesaria para la fe misma. No se puede *creer* en lo que Dios ha revelado, *si* no se *sabe* que hay Dios. La razón natural demuestra que Dios existe, que es uno, que posee los atributos que se le pueden atribuir al considerar las cosas que ha creado. En segundo lugar, la filosofía puede utilizarse para aclarar (que no significa demostrar) las verdades de la fe. En tercer lugar, puede combatir las objeciones que se hacen a la fe y demostrar su falsedad.

Por otra parte, la razón humana posee una verdad que le es propia. Los principios de los cuales parte son verdaderos porque le han sido dados por Dios. Por consiguiente las verdades de razón no pueden ser nunca incompatibles con la verdad revelada: unas y otra se derivan de Dios. Sin embargo, cuando se manifiesta una oposición es indicio de que no se trata de verdades racionales sino de conclusiones falsas: la fe es la *regla* de la razón. De tal forma, Tomás reconocía a la investigación racional una autonomía propia, si bien sometiéndola a la fe que la guía en su correcto proceder.

32. LA TEORÍA TOMISTA DEL CONOCIMIENTO

La función fundamental del conocimiento es la abstracción. El conocimiento sensible es la capacidad de recibir las formas sensibles de las cosas, abstraídas de su materia. Por ejemplo: el alma recibe en sí la *especie* de la piedra, no ya la piedra en su materialidad. De la misma forma el intelecto recibe las *formas inteligibles* de las cosas. Ahora bien, en la realidad estas formas están unidas a los cuerpos; en el acto del conocimiento el intelecto las abstrae de los cuerpos mismos. Conocer es pues un *abstraer la* forma de los cuerpos individuales, un sacar de lo particular lo universal, de las imágenes individuales la especie inteligible. Del mismo modo como se puede considerar el color de un fruto prescindiendo del fruto mismo sin afirmar por eso que existe *separado* del fruto, así podemos conocer las formas universales del hombre, del caballo, de la piedra, etc., prescindiendo de los principios individuales a los cuales están realmente unidas, pero sin pretender que existan separadamente de ellos. Por tanto, la abstracción no falsifica la realidad separando realmente la forma de la materia, sino que sólo permite la *consideración por separado* de la forma.

Sin embargo, esa consideración sólo separa la forma de la materia *individual,* no de la materia en general, pues de otra manera no podríamos entender que el hombre o la piedra o el caballo están constituidos también por materia. La materia es dúplice: hay una materia *común* como la carne y los huesos, y hay una materia *signata* o individual, como *esta* carne y *estos* huesos. El intelecto abstrae la especie de la cosa natural de la materia individual, no de la materia común; por ejemplo: abstrae la especie hombre de esta carne y estos huesos, que no pertenecen a la naturaleza de la especie sino que son parte del individuo; pero no abstrae de la carne y los huesos en general, que forman parte de la especie hombre.

De aquí resulta que el *principium individuationis,* o sea, el principio determinante de la singularidad de cada individuo, y por lo tanto de su diversidad respecto de los otros individuos, no es la materia común (en efecto, todos los hombres tienen carne y huesos y en consecuencia no se diversifican por esto) sino la materia *signata,* o sea marcada con determinaciones cuantitativas, espaciales y temporales. Un hombre es distinto de otro porque está unido *a* un determinado cuerpo, diverso del de los otros hombres por su situación en el espacio y el tiempo. De ello resulta también que el universal (la forma-hombre) no subsiste fuera de las cosas singulares, sino que sólo es real en ellas. Santo Tomás admite que el universal existe *in re* como forma de las cosas; *post rem,* es decir, en el intelecto, como especie abstracta; *ante rem* sólo en el espíritu divino, como idea o modelo de las cosas creadas. Pero al mismo tiempo, Santo Tomás admite con Aristóteles que en realidad no hay más que entes individuales, con lo que rechaza el realismo platonizante de una parte de la tradición escolástica.

El proceder abstractivo del intelecto garantiza la verdad del conocimiento intelectual, porque es garantía de que la *especie* existente en el intelecto (o sea, el concepto) es la *forma* misma de la cosa y que por consiguiente hay correspondencia *(adaequatio)* entre el intelecto y la cosa. Santo Tomás define la verdad precisamente como la correspondencia o adecuación de la cosa y el intelecto y hace de la cosa misma la medida de la verdad que está en el intelecto.

El error es posible no en la aprehensión de la especie sino en el examen de la especie aprehendida que el intelecto cumple mediante los juicios y razonamientos. En efecto, en los juicios y razonamientos se pueden confundir los elementos de una especie con los elementos de otra, dando lugar al error.

33. LA METAFÍSICA TOMISTA

En *De ente et essentia,* su primera obra y casi su *Discurso del método,* Santo Tomás establece el principio fundamental para la reforma del aristotelismo: la distinción real entre esencia y existencia.

Para Aristóteles, potencia y acto se identifican respectivamente con materia y forma: no hay potencia que no sea materia, ni acto que no sea forma. Por el contrario, Santo Tomás sostiene que no sólo la materia y la forma, sino también la esencia y la existencia están entre sí en la relación de potencia y acto. La esencia, que él llama también *quididad* o *naturaleza* comprende no sólo la forma, sino también la materia de las cosas compuestas, puesto que comprende todo lo que está expresado en la definición de la cosa. Por ejemplo, la esencia del hombre que se define como "animal racional" comprende no sólo la "racionalidad" (forma) sino también la "animalidad" (materia). De la esencia así entendida se distingue el *ser* o *existencia* de las cosas mismas; por ejemplo, se puede entender *qué (quid)* es el hombre, el ave fénix, etc., sin saber si el hombre o el ave fénix existen. Por tanto, las sustancias como el hombre y el ave fénix resultan compuestas de esencia (materia y forma) y existencia, que son inseparables: en ellas la esencia y la existencia están entre sí como la potencia y el acto. La esencia es potencia respecto de la existencia, la existencia es el acto de la esencia, y la unión *de la esencia con la existencia, es decir el paso de la potencia al acto, requiere la intervención creadora de Dios.* En Dios por el contrario la esencia se identifica con la existencia, porque Dios *es* por esencia, esto es, por definición; por tanto, en Dios no hay una esencia que sea potencia: Dios es *acto puro.*

Con esta radical reforma de la metafísica aristotélica, Santo Tomás hace que la constitución misma de las sustancias finitas exija la creación divina. Para Aristóteles, la forma (o *sustancia)* de cualquier cosa es indestructible e ingenerable, y por lo tanto necesaria y eterna como Dios mismo. De esta manera Aristóteles garantizaba la eternidad y necesidad de la estructura sustancial del universo, del que por consiguiente quedaba excluida la creación y en general cualquier intervención activa de Dios en el ser de las cosas. Pero esto era precisamente lo que volvía su sistema contrario al cristianismo y poco apto para expresar las verdades fundamentales de éste. Con la reforma tomista la metafísica aristotélica cambia de consideración del ser *necesario a* consideración del ser *creado.*

De ahí se deriva el principio de la *analogicidad del ser.* El término ser referido a las creaturas tiene un significado no idéntico sino análogo o correspondiente al ser de Dios. Santo Tomás refiere este principio a Aristóteles, que había distinguido entre los diversos significados del ser con respecto a las diversas categorías. Pero Aristóteles había referido explícitamente todos los significados del ser a un sólo significado fundamental, que es el de la sustancia, el ser en cuanto *ser,* el objeto único de la metafísica. Por consiguiente Aristóteles no distinguía ni podía distinguir entre el ser de Dios y el ser de las demás cosas. Santo Tomás, por el contrario, en virtud de la distinción real de la esencia y la existencia, tiene que distinguir *entre* el ser de las creaturas, separable de la existencia y por tanto creado, y el *ser de* Dios, idéntico a la esencia, y por tanto necesario. Estos dos significados del ser no son *unívocos,* es decir idénticos, ni tampoco *equívocos,* o sea simplemente diversos; son *análogos,* es decir similares, aunque de proporciones diversas. Dios es el ser por excelencia, las creaturas tienen el *ser* por participación. Las creaturas, en cuanto son, se asemejan a

Dios; pero Dios no se asemeja a ellas. Por tanto, incluso los atributos que se predican así de Dios como de la creatura (por ejemplo, justo, sabio, etc.) adquieren en Dios un sentido totalmente diverso, que la creatura no logra ni siquiera entender.

Si para Aristóteles sólo había una ciencia del ser en cuanto tal, para Santo Tomás la ciencia concerniente a las sustancias creadas es diversa de la que concierne al *ser* necesario. Esta última, la teología, es superior a la otra, que es la metafísica, que respecto de la primera no puede tener sino una función ancilar.

34. LAS PRUEBAS DE LA EXISTENCIA DE DIOS EN SANTO TOMÁS

Santo Tomás hace suya la distinción aristotélica entre lo que es primo por sí mismo o por naturaleza y lo que es primo para nosotros. Dios es primo en el orden del ser, pero no en el de los conocimientos humanos, que parten de los sentidos. Por tanto, es necesaria una demostración de la existencia de Dios, que partiendo de lo que es primo para nosotros, las cosas sensibles, las considere como efectos y se remonte hasta su causa. Ésta es la demostración *quia a posteriori;* una demostración a *priori* o *propter quid,* que parta de la causa (Dios) para llegar a los efectos, es imposible porque no conocemos la causa sino a través de los efectos. Por eso Santo Tomás rechaza la prueba ontológica de San Anselmo, pues incluso si se considera a Dios como aquello "de que no se puede pensar nada mayor" no se sigue de ahí que Dios exista en realidad y no sólo en el intelecto. Santo Tomás enumera cinco *vías* para llegar a la existencia de Dios partiendo de los efectos sensibles. La primera vía es la prueba *cosmológica,* basada en Aristóteles. Parte del principio de que "todo lo que se mueve es movido por algo". Ahora bien, si la causa motriz a su vez se mueve, es necesario que sea movida por otra, y ésta a su vez por otra, y así sucesivamente. Pero no es posible continuar al infinito porque de lo contrario no existiría un primer motor ni los demás se moverían, como, por ejemplo, el bastón no se mueve si no lo mueve la mano. Por tanto, es necesario llegar a un primer motor que no sea movido por nada: Dios.

La segunda vía es la prueba *causal,* también ésta derivada de Aristóteles. En el orden de las causas eficientes no es posible ascender al infinito, porque de ser así no habría una primera causa y por lo mismo una última causa o causas intermedias; por consiguiente tiene que haber una prima causa eficiente: Dios.

La tercera vía se deduce de la *relación entre lo posible y lo necesario* y está tomada de Avicena. Las cosas posibles existen sólo en virtud de las necesarias; pero éstas tienen la causa de su necesidad en sí o en otra cosa. Las que tienen su causa en otra cosa remiten a ésta, más como no es posible continuar al infinito hay que llegar a algo que sea necesario por sí mismo y sea causa de la necesidad de lo que es necesario para otra cosa: Dios.

La cuarta vía es la de los *grados y es* de origen aristotélico. En las cosas se encuentra lo más y lo menos bueno, lo más y lo menos verdadero y así sucesivamente para todas las perfecciones; por consiguiente debe existir un grado máximo de todas las perfecciones que será la causa de todos los grados menores, así como el fuego, que es lo más caliente que existe, es la causa de todas las cosas calientes. Este grado máximo es Dios.

Lo quinta vía es la que se deduce del gobierno del mundo. Las cosas naturales, con estar privadas de inteligencia, aparecen sin embargo como dirigidas hacia un fin, lo cual no podría ser si no estuviesen gobernadas por un Ser dotado de inteligencia, así como la flecha no puede volar hacia el blanco si no está dirigida por un arquero. Existe pues un ser inteligente que ordena las cosas naturales con vistas a *un* fin: Dios.

En virtud de estas pruebas, la existencia de Dios es una verdad de razón y constituye el fundamento de los *preambula fidei.* Por el contrario, todo lo que concierne a la *esencia* de Dios es un puro objeto de fe porque tiene su base no en la razón, sino en la revelación. Por lo tanto, la esencia de Dios no se puede demostrar sino sólo aclarar recurriendo a analogías o imágenes tomadas del mundo natural. Por consiguiente son objeto de fe los dogmas fundamentales del

cristianismo: la Trinidad, la Encarnación y la Creación.

Cuanto al dogma de la Trinidad, lo difícil es entender en qué modo se concilia la unidad de la sustancia divina con la Trinidad de las personas. Santo Tomás se vale del concepto de relación. Por una parte, la relación constituye las personas divinas en su diversidad, por la otra se identifica con la sustancia divina única. En efecto, las personas divinas son constituidas por sus relaciones recíprocas: el Padre por la paternidad, es decir, por la relación con el Hijo; el Hijo por la filiación, es decir, la generación por el Padre; el Espíritu Santo por el amor, es decir, la relación recíproca entre Padre e Hijo. Estas relaciones en Dios no son accidentales, porque nada hay en Dios que sea accidental, sino reales y por tanto subsisten realmente en la sustancia divina. Por consiguiente, la sustancia divina, en su unidad, implica las relaciones y éstas implican la diversidad de las Personas.

Por cuanto a la Encarnación, la dificultad reside en entender la presencia de dos naturalezas, la divina y la humana, en la persona de Cristo. Aquí Santo Tomás echa mano de la distinción real entre la esencia y la existencia en las creaturas y su unidad en Dios. La esencia divina implica la existencia; luego, Cristo, que tiene esencia divina, es Dios, existe como Dios, es decir como persona divina. Por otra parte, la esencia humana no implica la existencia; luego Cristo puede asumir la esencia humana (que es alma racional y cuerpo) sin ser persona humana. De este modo se entiende cómo Cristo pudo asumir la naturaleza humana siendo persona divina.

En cuanto a la Creación, según Santo Tomás es un artículo de la fe por lo que se refiere al principio del mundo en el tiempo. Se puede admitir la creación admitiendo la eternidad del mundo, como lo ha hecho por ejemplo Avicena: por lo tanto no se puede demostrar el comienzo del mundo en el tiempo. Por otra parte, tampoco se puede demostrar la eternidad del mundo. Los argumentos que suelen aducirse al respecto no son válidos. Por ejemplo, cuando se dice que si el mundo podía existir antes de la creación, ello significa que era una realidad potencial y, por tanto, materia, no se pone mientes en que el mundo era posible antes de la creación sólo porque Dios podía crearlo pero que de ello no se deduce la existencia de una materia. Entre razones opuestas y equivalentes, la fe tiene vía libre y es posible admitir por fe la creación del mundo en el tiempo.

35. LA ANTROPOLOGÍA TOMISTA

El hombre se compone de alma y cuerpo puesto que, además de entender, siente, y sentir es una operación al mismo tiempo del alma y del cuerpo. Santo Tomás acepta la definición aristotélica del alma como *forma* del cuerpo, o sea como principio vital por el que el cuerpo se mueve y conoce. El alma humana es un alma intelectiva, que cumple también las funciones sensitiva y vegetativa. Como no depende, en cuanto a su ser, del cuerpo, no la afecta la disolución de éste y es inmortal. Es inmortal en su individualidad pues conserva —incluso después de haberse separado del cuerpo— los caracteres individuales que le venían de su relación con el cuerpo mismo. El intelecto humano es a un tiempo *pasivo* y *activo* en su individualidad. Esta su naturaleza *sustancial* y el ser creación directa de Dios explican su supervivencia.

La ética tomista está dominada por la preocupación de salvaguardar la libertad del hombre. Ni la presencia ni la predestinación divina anulan esta libertad. Dios gobierna el universo de acuerdo con un plan providencial. Pero también establece el modo como deben acontecer las cosas, y sin duda alguna quiere que las acciones de los hombres se desenvuelvan en libertad. De esa forma, por cuanto predestine algunos hombres a la eterna bienaventuranza, lo dispone todo de forma que persigan libremente esa beatitud para la cual los ha escogido. Por último, Dios prevé todo lo que sucederá y por tanto las futuras acciones del hombre, pero ni siquiera esta previsión anula la libertad, como no la anula quien asiste a esas mismas acciones en el momento en que se cumplen. En otras palabras, la libertad humana es parte integrante del orden providencial del mundo, y por tanto este orden no sólo no la anula sino que la vuelve posible y la salvaguarda.

La libertad preside a la formación de aquellas disposiciones o *habitus* en que consisten las virtudes. Mientras las potencias naturales están determinadas de forma que actúan en un modo solo,

y por lo tanto no tienen posibilidad de elección ni libertad, las potencias racionales no están determinadas en un solo sentido, sino que pueden actuar en varios, según su libre albedrío, que está orientado hacia lo que cada quien considera como lo mejor para sí, o como la fuente de mayor felicidad *(eudemonismo).* Este libre albedrío produce una disposición constante que es el *habitus; esa* disposición no vuelve imposible, sino sólo más difícil, una elección contraria. Todas las virtudes son en este sentido *habitus* por los cuales el hombre tiende a obrar rectamente, si bien sigue siendo libre de elegir la acción contraria.

Santo Tomás acepta la distinción de Aristóteles entre virtudes intelectuales y virtudes morales. Entre éstas las principales o *cardinales —a* las cuales se reducen las otras— son cuatro: justicia, templanza, prudencia y fortaleza. A las virtudes intelectuales y morales añade las *teologales* infundidas por Dios e indispensables al hombre para conseguir la beatitud: fe, esperanza y caridad.

En su doctrina política Santo Tomás afirma la superioridad del poder teocrático. Hay tres órdenes de leyes que regulan la vida de la comunidad y la orientan hacia el bien común: la ley *natural,* fundada sobre la razón; la ley humana o *positiva* establecida por los hombres, que se debe fundar sobre la ley natural, y la ley *divina* o revelada que dirige a los hombres hacia su meta sobrenatural, la eterna bienaventuranza. El Estado, incluso en su forma mejor, la monarquía (que es la más semejante al divino gobierno del mundo), no puede encaminar a los hombres hacia la bienaventuranza sino sólo hacia la virtud. Por eso debe subordinarse a la Iglesia y al papa, a quienes compete precisamente servir como intermediarios para que los hombres alcancen su fin supremo.

36. LAS ANOTACIONES PEDAGÓGICAS EN SANTO TOMÁS

En la poderosa síntesis tomista del aristotelismo y la doctrina cristiana no son pocas las observaciones susceptibles de ser aplicadas a la educación. Sin embargo, el problema sólo se aborda, *ex profeso,* desde el punto de vista exclusivo de la educación intelectual, en una "quaestio disputata" titulada *De Magistro,* con evidente referencia a la obra homónima de San Agustín.

En efecto, la ética y la política de Santo Tomás concuerdan en concebir la educación moral como obra esencialmente *disciplinadora* de las disposiciones prácticas. De lo que se trata es de obligar a la adquisición de buenos hábitos o disposiciones mediante reiteradas elecciones en un mismo sentido. La educación moral no es pues una mera preceptística, sino sobre todo *ejercicio;* en ella, el maestro, si bien no puede hacerlo todo puesto que es indispensable la colaboración del discípulo, desempeña el papel principal.

Pero en el plano intelectual la función del maestro parecía comprometida por la crítica agustiniana acerca de la efectiva posibilidad de que el saber pase del enseñante al discípulo. En efecto, también Santo Tomás reconoce que del uno al otro no pasan más que signos, mientras que los *principios* merced a los cuales, y en forma exclusiva, esos signos pueden asumir para el discípulo un significado, deben encontrarse ya, en potencia, en este último. Sin embargo, para que los conocimientos se vuelvan actuales y efectivos, y, en una palabra, para que sea posible aprender en verdad algo nuevo, es necesaria la aportación de los signos externos. Si bien es verdad que sólo Dios, al infundirnos en el alma los primeros principios, enseña interiormente, no por eso se debe excluir que el hombre enseña desde el exterior (y ciertamente ni siquiera San Agustín pretendía excluirlo).

El maestro no comunica su ciencia al discípulo, sino que ayuda a éste a formarse dentro de sí una ciencia análoga a la del maestro. Su acción es parecida a la del médico quien, no obstante que actúa exteriormente, ayuda a la naturaleza a obrar internamente y a restablecer la salud.

Más aún, los signos o palabras empleados por el maestro son más aptos para generar el proceso intelectual del conocimiento que las imágenes sensibles, puesto que son signos de significados inteligibles. De esta forma, Santo Tomás no sólo valoriza la acción del maestro, sino que la orienta en aquella dirección intelectualista y verbalista que caracterizará más adelante a la tradición contrarreformista que se inspiró sobre todo en él.

37. LA POLÉMICA EN TORNO AL TOMISMO

De la síntesis tomista el aristotelismo salió completamente transfigurado y convertido en un dócil instrumento para explicar y defender la verdad revelada. Sin embargo, *seguía* siendo una novedad desconcertante para la corriente tradicional de la escolástica, y por tanto suscitó luchas y contrastes sobre todo por parte de los franciscanos, fieles al agustinismo tal como estaba expresado en la *Summa de* Alejandro de Hales y en la obra de San Buenaventura. Por otro lado, la orden de los dominicos defendía con sus profesores y maestros la doctrina del aquinense. La hueste tomista es en la segunda mitad del siglo XIII numerosísima y tiene como centros las universidades de París y Nápoles. También fuera de la orden dominicana el tomismo encontró adeptos y defensores. Entre los monjes agustinos, la cabeza de los tomistas fue Egidio Romano, que nació en Roma hacia 1247 y murió en Aviñón en 1316. Entre otras, Egidio es autor de dos obras políticas, *De regimine principum* y *De ecclesiastica sive summi pontificas potestate,* en las que sostiene la superioridad del poder papal sobre el temporal sancionada por Bonifacio VIII en 1302 con la bula *Unam Sanctam.*

Entre los adversarios del tomismo figuran en primer lugar los averroistas, que se habían mantenido fieles a la interpretación árabe de la filosofía de Aristóteles. El principal de ellos fue Sigerio de Brabante, quien nació hacia 1235 y murió en 1281 y 1284. Sigerio, que afirmaba con los árabes la necesidad y eternidad del mundo fue condenado como hereje y su condena señala también el fin del averroismo latino, por lo menos en el sentido de que, a partir de ese momento, sólo tendrá una vida subterránea y oculta.

Adversario del tomismo fue Enrique de Gante, maestro de teología en París, muerto en 1293. Enrique se caracteriza por su *voluntarismo.* La voluntad es superior al intelecto: su disposición, su actividad y su objeto son superiores a los del intelecto. La disposición de la voluntad es el amor, la del intelecto la sabiduría; y el amor es superior a la sabiduría. La actividad de la voluntad se identifica con el fin que se persigue, mientras que la del intelecto se mantiene siempre diversa de su fin, que es la verdad. Por último, el objeto de la verdad es el bien, mientras que el del intelecto es la verdad, que es uno de tantos bienes y por lo mismo está subordinada al bien mismo. La doctrina de Enrique fijó en rasgos, que se convirtieron en característicos, la oposición polémica contra el tomismo que será desarrollada sobre todo por los grandes maestros franciscanos de Oxford.

VIII. LA ESCUELA FRANCISCANA DE OXFORD

38. ROGERIO BACON

Rogerio Bacon nació en Inglaterra entre 1210 y 1214. Fue discípulo de Roberto Grossatesta en Oxford y perteneció a la orden franciscana. Moría poco después de 1292. Sus principales obras son *Opus maius, Opus miaus* y *Opus tertium.*

Bacon se trazó un grandioso plan para una enciclopedia de las ciencias, pues concebía la metafísica como la ciencia que encierra los principios de todas las demás. Las ciencias filosóficas se dividen en tres grandes grupos: matemática, física y moral. La gramática y la lógica no son sino partes accidentales de la filosofía. Sin embargo, no llegó a realizar el plan entero de esta enciclopedia. Sus investigaciones se refieren sobre todo a la física, especialmente la óptica; pero también estudió la astronomía, la matemática, la historia natural y las gramáticas griega y hebrea. Sin embargo, no obtuvo sino resultados insignificantes que se resuelven en confirmaciones más o menos convencidas de las doctrinas ya conocidas. En realidad, Bacon realmente no llegó a poseer y a poner en práctica el método experimental, sino que más bien exaltó la utilidad y el valor de la ciencia experimental.

En efecto, considera que las fuentes del conocimiento son dos: la razón y la *experiencia,* pero que sólo la experiencia apaga al alma al hacerle intuir la verdad y es fuente de certidumbre, mientras que la razón no llega jamás a desterrar la duda. Ahora bien, según Bacon la experiencia es de dos especies. La experiencia *externa* es la que se nos da a través de los sentidos; la experiencia *interna* es la que nos llega a través de la iluminación divina. En este punto Bacon enlaza su experimentalismo con la tradición agustiniana, la teoría de la iluminación. La experiencia es la fuente de las verdades naturales; la experiencia interna de las verdades sobrenaturales. Sin embargo, incluso algunas verdades naturales provienen de una iluminación general, común a todos los hombres, diversa de la iluminación extraordinaria (la gracia) que Dios concede a los santos y profetas. La experiencia interna es para Bacon la *via mistica,* cuyo más alto grado es el conocimiento extático. Por tanto, el experimentalismo de Bacon desemboca en el misticismo.

No es pues de maravillar que, incluso en el dominio de la investigación experimental sus investigaciones estén saturadas del carácter mágico y religioso que tenía la ciencia de los alquimistas. De la ciencia experimental pretendía invenciones sorprendentes, el descubrimiento de nuevas maravillas que enriquecieran los tesoros de la alquimia y la magia natural. A pesar de todo, no se puede negar a esta extraña figura de fraile franciscano, alquimista y místico, experimentador y teólogo, el carácter de precursor de la ciencia moderna, sea porque atribuyó el máximo valor a la investigación experimental, sea porque reconoció en la matemática el fundamento y la guía de esa investigación. “Sólo a través de la matemática pueden constituirse y adquirir certeza las otras ciencias.” No hay duda de que la ciencia moderna ha surgido y se ha desarrollado precisamente a partir de esta tesis.

39. DUNS ESCOTO: CIENCIA Y FE

Junto a Santo Tomás, el otro máximo representante de la filosofía escolástica del siglo XIII es Duns Escoto, quien contribuyó vigorosamente a plasmar el concepto de una ciencia totalmente demostrativa y, por tanto, absolutamente rigurosa.

Juan Duns Escoto nació según unos en 1266, según otros en 1274, en Mauxton (hoy Littledean), Escocia. Estudió en Oxford y París, y fue maestro en ambas universidades. Murió el 8 de

septiembre de 1308 en Colonia. Vivió, pues, sólo unos cuarenta años; ocupó este breve espacio de vida con una intensa actividad, a juzgar por el número de obras que se le pueden atribuir con seguridad: *De* primo *principio, Quaestiones in metaphysicam, Opus Oxoniense* (su primer comentario a las *Sentencias* de Pedro Lombardo, dictado en Oxford), *Reportata Parisiensia* (su comentario a las *Sentencias* dictado en París).

Es poco probable la autenticidad de *De rerum principio* y de los *Theoremata,* cuya atribución a Escoto no está confirmada por los manuscritos más antiguos y que presentan una acentuación a su tendencia a reducir el número de las proposiciones teológicas consideradas como demostrables.

Duns Escoto alimenta un ideal altísimo y riguroso de la ciencia. Ciencia es únicamente aquello que se puede demostrar necesariamente. Aquello que no es susceptible de demostración necesaria, de que no es posible quedar convencidos con razonamientos rigurosos, está fuera de la ciencia. Pertenece al dominio *práctico,* es decir al dominio de la acción o del conocimiento que sirve a la acción, al dominio de la voluntad. Y la voluntad es concebida por Escoto como arbitrio de indiferencia, capacidad de decidirse en uno u otro sentido, independientemente de cualquier motivo. El dominio práctico es en consecuencia el dominio de lo que es arbitrario, de lo que no se deja demostrar ni entender y sólo puede ser fruto de voluntad. Esta distinción entre lo teórico y lo práctico domina toda la especulación de Escoto. Le sirve al restringir enormemente el número de las verdades demostrables y aumentar en proporción el dominio práctico, o sea, el de la voluntad y la fe.

En efecto, Escoto empieza por excluir del campo de la ciencia propiamente dicha (la ciencia demostrativa) la teología entera, considerada por él como ciencia práctica. La teología no tiene como fundamento principios naturalmente evidentes, y por tanto no es ciencia en el justo sentido de la palabra. Las proposiciones de la teología son de carácter práctico, inclusive aquéllas que al parecer no contienen referencia alguna a la acción. Por ejemplo, las proposiciones teológicas “Dios es trino”, “El Padre genera al Hijo”, son prácticas porque incluyen el conocimiento del recto amor que el hombre debe a Dios, amor que debe dirigirse a las tres Personas divinas.

Frente al carácter práctico de la teología se alza el carácter teórico de la metafísica que es la ciencia más alta, pues parte de principios evidentísimos y tiene por objeto el ser, que precede a los objetos de todas las otras ciencias, objetos que son determinaciones del ser.

40. DUNS ESCOTO: EL CONOCIMIENTO INTUITIVO Y LA DOCTRINA DE LA SUSTANCIA

Duns arranca de una distinción fundamental entre conocimiento intuitivo y conocimiento abstractivo. Conocimiento *intuitivo* es el conocimiento del objeto presente en su existencia real; el conocimiento *abstractivo* abstrae, es decir, prescinde, de la existencia real del objeto. La metafísica se funda en el conocimiento intuitivo.

¿Qué es el ser o la sustancia objeto de la metafísica? A este respecto Duns nos presenta una interpretación de la teoría aristotélica de la sustancia, interpretación que es la parte más sutil y original de su sistema. Dado que en la realidad no existen sino cosas individuales mientras que el universal subsiste sólo en el intelecto, Duns Escoto se preocupa por encontrar el fundamento común de la individualidad de la cosa real y la universalidad de la cosa pensada. Este fundamento lo identifica en la *sustancia* que constituye la *naturaleza común* de los seres individuales. Por ejemplo, la sustancia “hombre” es la naturaleza común de todos los hombres. Y esta naturaleza común es el fundamento, por una parte, de los hombres individuales que son numéricamente muchos, y por la otra del universal o concepto “hombre” con que pensamos a los hombres mismos.

Por consiguiente, de la sustancia común nace por una parte la cosa externa, individual, y por la otra el concepto universal que reside en el intelecto. ¿En qué modo? La sustancia común no es verdaderamente individual ni universal; antes bien, es de por sí indiferente a lo uno y a lo otro. Pero precisamente por esa indiferencia no repugna ni a lo uno ni a lo otro y, por consiguiente, puede

adquirir en cuanto objeto del intelecto la universalidad que la hace concepto, y en cuanto realidad física la individualidad que la hace una cosa externa al alma. Ahora bien, esta sustancia común es el objeto propio del conocimiento intuitivo. Mientras por un lado el sentido capta la realidad individual externa y el intelecto abstractivo capta lo universal, el conocimiento intuitivo capta la sustancia prima del universo que es indiferente a la universalidad y a la individualidad y, al mismo tiempo, es el fundamento de ambas.

De la sustancia nace la cosa real externa mediante un proceso de individualización, o sea, de especificación y determinación, a través del cual la sustancia común se delimita y concreta en una cosa sola. Esta delimitación de la sustancia en el individuo es llamada por Duns *haecceitas,* de *haecce,* el adverbio con que se indica la cosa singular.

Por otro lado, de la sustancia común nace también el universal, que está en el intelecto, mediante un proceso de abstracción y universalización debido al concepto o *species.* Según Duns el intelecto y la especie concurren para formar el universal como el padre y la madre concurren para formar la prole.

Los demás aspectos de la doctrina de Duns son desarrollos de los puntos fundamentales a que nos hemos referido. Duns rechaza el principio de la analogía del ser, afirmado por Santo Tomás, porque considera que el ser de Dios y el ser de las creaturas tienen un significado fundamentalmente único, sobre el cual se insertan las respectivas diferencias. Estas diferencias son causa de que el ser propio de Dios sea diverso del ser *propio* de las creaturas, y la diversidad reside en el carácter fundamental del ser de Dios que es la infinitud. La infinitud es el único atributo intrínseco de Dios; lo cual quiere decir que, en su perfección, Dios trasciende todas las creaturas.

41. LA LIBERTAD

Como se ha dicho ya, Duns tiene un ideal altísimo y riguroso de la ciencia. Todo lo que no está racionalmente demostrado no forma parte de la ciencia y puede ser sólo objeto de fe. Y la fe es un acto libre no determinado por motivos racionales. Según Duns Escoto, muchos atributos de Dios pertenecen a la esfera de la fe, es decir, se pueden *creer,* pero no demostrar. La misma inmortalidad del alma no es demostrable. El alma es, sí, una sustancia, pero ello no significa que sea indestructible, pues si lo fuese no podría ser creada ni destruida ni siquiera por Dios. Tampoco es prueba de inmortalidad la aspiración del alma a una bienaventuranza eterna y a una justicia que remunere en otra vida el bien y el mal, puesto que no se puede demostrar que la eterna bienaventuranza sea el fin propio del hombre. En cuanto al premio o al castigo puede decirse que cada uno encuentra su retribución en su bondad misma y que la primera pena del pecado es el pecado mismo.

La voluntad humana es libre. No está determinada ni siquiera por las valoraciones del intelecto: no es el intelecto el que elige el bien hacia el cual la voluntad debe dirigirse, sino que es la voluntad la que se determina libremente para esto o aquello, que por consiguiente aparece como bueno al intelecto.

Para la voluntad humana la única ley es la voluntad divina: hacer el bien significa, para el hombre, hacer lo que la voluntad divina le prescribe que haga. Por su parte, la voluntad divina no tiene ninguna ley sobre sí, porque es ella la que establece toda ley. Por tanto, la entera vida moral del hombre se reduce a la obediencia de lo que Dios quiere, obediencia que es, en su manifestación más alta, el amor a Dios. Ésta es la única acción humana que no puede ser moralmente mala, así como el odio a Dios es el único acto verdaderamente malvado que no puede ser bueno bajo ninguna circunstancia. Cualquier otro acto, por el contrario, puede ser bueno o malo según las circunstancias. Al amor del hombre, Dios responde con la *gracia,* que es *el* acto por el cual acepta el amor y ama a quien lo ama.

42. LA DISOLUCIÓN DE LA ESCOLÁSTICA

Duns Escoto había reconocido en el aristotelismo el ideal de una rigurosa ciencia demostrativa y por eso se había servido de él como criterio limitativo y negativo de la investigación escolástica. Frente al ideal aristotélico de una demostración necesaria, muchas doctrinas habían aparecido como desprovistas de todo valor científico y por lo mismo habían sido relegadas al dominio de la fe, fuera de la ciencia propiamente dicha. Por vez primera, Duns Escoto afirmaba la heterogeneidad de la teología respecto de la ciencia especulativa y reconocía el carácter práctico, es decir, arbitrario, de toda afirmación dogmática. De ese modo, se delineaba una escisión entre los dos dominios que la escolástica se había esforzado siempre por juntar y conciliar armónicamente.

Esta escisión se ahonda irremediablemente a partir de Duns Escoto. Una serie de pensadores, ninguno de los cuales está dotado de una personalidad de primer orden, descubre sin cesar nuevos motivos de contraste entre la investigación filosófica y las exigencias de la explicación dogmática. Ese contraste sirve también como punto de apoyo para los últimos representantes del averroísmo medieval. A tal propósito podría mencionarse al patavino Pietro D'Abano (1257-1315), que en una obra de medicina titulada *Conciliator* defiende el determinismo astrológico de los árabes, afirmando que todo lo que acontece en el mundo, incluso el surgimiento de los profetas y fundadores de religiones, se debe a los movimientos celestes. No se encuentran en Pietro D'Abano las tesis anticristianas que le atribuyen algunos autores. En cambio se las encuentra en el otro representante del averroísmo Juan de Jandum, que fue maestro de la Facultad de Artes de París y murió entre 1336 y 1343. Ante las creencias fundamentales de la fe cristiana, Juan declara que ninguna demostración es posible y añade irónicamente “felicítese quien logre encontrarla”. En este caso el averroísmo actúa como factor disolvente de la escolástica y asume el valor de un radical escepticismo teológico.

43. GUILLERMO DE OCCAM

Pero la gran figura que cierra la escolástica y abre a la investigación filosófica un nuevo campo de acción es la de Occam.

Guillermo de Occam nació hacia 1290 en la ciudad de Occam, Surrey, Inglaterra. En 1324 fue llamado a comparecer ante la corte papal de Aviñón para responder de ciertas tesis sostenidas en sus obras. En 1326, una comisión de seis doctores censuró 51 artículos de sus escritos. En mayo de 1328, huyó de Aviñón en compañía de Miguel de Cesena, general de la orden de los franciscanos, sostenedores de la tesis (considerada herética por el papado) de la pobreza de Cristo y los apóstoles, y buscó refugio con el emperador Luis de Baviera que estaba en lucha contra el papado aviñonés. En Munich, al reparo del emperador, Occam permaneció probablemente hasta su muerte acaecida entre 1348 y 1349. Su obra primera y fundamental es el *Comentario a las sentencias.* Escribió también obras de física y lógica, entre estas últimas tiene gran importancia la *Summa totius logicae.* Fue autor también de siete libros de *Quodlibeta*. En defensa del emperador y contra la pretendida supremacía del papado escribió muchos y vastos tratados, los más notables de los cuales son *Dialogus inter magistrum et discipulum* y *De imperatorum et pontificum potestate.*

Para limitar o negar la posibilidad de interpretación del dogma, Duns Escoto se había servido del ideal aristotélico de la ciencia; con ese mismo fin, Occam echa mano de la experiencia. Su punto de vista es un empirismo radical. Todo lo que traspasa los límites de la experiencia humana no puede ser ni conocido ni demostrado por el hombre. Por lo tanto, las verdades teológicas, que precisamente conciernen a lo que está más allá de la experiencia —el mundo sobrenatural y Dios— quedan fuera de la especulación filosófica. Si el conocimiento humano se debe fundar sobre la experiencia, ésta tiene ante sí el mundo de la naturaleza, hacia el cual se orienta el interés de

Occam.

La doctrina de Occam se basa en una teoría de la experiencia que se expone utilizando la distinción de Duns entre conocimiento intuitivo y conocimiento abstractivo. Conocimiento *intuitivo* es aquel por el cual se conoce con toda evidencia si la cosa está o no está y cuáles son sus caracteres o cualidades. El perfecto conocimiento intuitivo, del que se deriva la ciencia, es la *experiencia,* que tiene siempre por objeto una realidad actual y presente. El conocimiento intuitivo imperfecto es el referido a un objeto pasado y es la *memoria.* El conocimiento intuitivo imperfecto se deriva del perfecto, y del conocimiento intuitivo se deriva el conocimiento *abstractivo* que prescinde de la realidad o irrealidad de su objeto. También los actos del espíritu como el placer, el dolor, el amor, el odio, etc., son objeto de conocimiento intuitivo, pues el hombre conoce su realidad en el momento en que los experimenta.

El conocimiento intuitivo es una relación inmediata con la realidad misma y por lo tanto no necesita ninguna *species* que actúe como intermediaria. Y la realidad es siempre individual, pues fuera del alma no existe ningún universal. El universal está sólo en el intelecto humano y es un *signum* o símbolo de un grupo de realidades particulares, símbolo que naturalmente es producido en el alma por esas mismas realidades y *está* en *lugar* de ellas en todos los juicios o razonamientos en que entra *a* formar parte. En realidad no existen más que hombres en su individualidad y no hay una "naturaleza humana" universal: el concepto "hombre" es un símbolo de los hombres particulares, y en un juicio cualquiera, por ejemplo, cuando se dice "el hombre es mortal" el signo "hombre" está en lugar de "todos los hombres", de modo que equivale a decir "Sócrates, Platón, etc., son mortales". Sin embargo, el concepto es un signo *natural* de las cosas: las significa naturalmente así como "d gemido del enfermo expresa el dolor y la risa la alegría interior". Nos vemos aquí ante un empirismo radical que desquiciaba desde sus bases el realismo predominante en la escolástica. Para Occam no hay otra realidad que la realidad individual existente en la naturaleza y no hay otro conocimiento verdadero que la experiencia de esa realidad de la que el concepto no es más que un símbolo.

44. OCCAM: CRÍTICA AL ARISTOTELISMO ESCOLÁSTICO

La primera consecuencia de este radical empirismo es la imposibilidad de resolver el problema central de la escolástica, o sea el acorde entre razón y fe. Semejante acorde debería aparecer como imposible a Occam, puesto que la fe se vuelve hacia una realidad —Dios y el mundo supersensible— de la que el hombre no tiene ninguna experiencia y a la que por lo tanto no llega en ninguna forma en su indagar. Por eso Occam declara que los artículos de fe podrán convertirse en verdades racionales para el hombre sólo cuando el hombre, después de la muerte, habrá tenido una experiencia directa de Dios y de la realidad sobrenatural; pero en tanto que el hombre permanezca in *via,* es decir, sobre la tierra, este conocimiento le es imposible. Las verdades sobrenaturales puede aceptarlas por *fe,* pero no puede ni demostrarlas ni reconocerles ninguna evidencia, ni siquiera una probabilidad.

A este desentenderse de la filosofía respecto de los problemas teológicos corresponde un su entregarse a los problemas de la naturaleza. El empirismo, mientras por una parte lleva a Occam a negar el problema escolástico, por el otro lo lleva a abrir a la filosofía un nuevo campo de indagación que es el de la naturaleza: en efecto, la naturaleza no es otra cosa que el objeto de la experiencia sensible. La investigación naturalista de Occam abre muchedumbre de lumbreras hacia la nueva concepción del mundo físico que la filosofía del Renacimiento habría de defender y hacer suya. Las que en Occam se presentan como posibilidades, posteriormente se convertirán en certidumbre y resueltas afirmaciones.

Aristóteles había negado la infinitud del mundo afirmando que en el infinito no podría haber un centro, ni un alto, ni un bajo. El argumento carece absolutamente de valor para Occam que reconoce la relatividad de estas determinaciones. Por consiguiente, Occam está dispuesto a aceptar, cuando

menos potencialmente, la infinitud del mundo. Según él, Dios, habiendo creado una cierta cantidad de agua, puede, sin destruirla crear otra, y después otra, unir cada una de ellas a las precedentes y así al infinito. El volumen de agua creado por Dios puede acrecer indefinidamente. Lo mismo vale, naturalmente, para los otros elementos del mundo. Estas observaciones de Occam son importantes no sólo porque anuncian la concepción de la infinitud del mundo que será sostenida en el Renacimiento, sino también —y sobre todo—porque demuestran que Occam poseía el concepto del infinito que es la base del cálculo infinitesimal, uno de los fundamentos de la matemática moderna, o sea, el concepto del infinito como una *variable* que se puede hacer o suponer tan grande como se quiera.

Occam aplicó su espíritu crítico a todos los aspectos de la investigación filosófica, en la que tiene a menudo intuiciones de auténtico precursor. Sus críticas están enderezadas sobre todo contra los planteamientos metafísicos de la tradición escolástica. De especial interés son las que hace de los conceptos de sustancia y causa. Por lo que concierne a la sustancia, Occam se adelanta a la crítica que de este concepto haría Locke en el siglo XVII. Lo que conocemos de la sustancia son sólo sus cualidades, que se nos manifiestan en la experiencia sensible. Pero del conocimiento de la cualidad no nos es posible remontarnos al de la sustancia que la posee que, por consiguiente, permanece ignora y se puede indicar sólo negativamente como aquello que *no* es cualidad. Aún más importante es su crítica al concepto de causa, en la que se anticipa a Hume. Occam insiste en la diversidad entre causa y efecto, por lo que del conocimiento del efecto no es posible remontarse en modo alguno al conocimiento de la causa. Tampoco es posible descender del conocimiento de la causa a la de los posibles efectos, si no se han conocido estos efectos por la experiencia. En otras palabras, a Occam le parece que la única ligazón posible entre causa y efecto sea la experiencia, lo que nos demuestra que dos hechos están ligados entre sí de tal forma que cuando se verifica el primero también el segundo tiende a verificarse.

45. OCCAM: LA POLÍTICA

Occam fue un resuelto defensor de la libertad de la especulación filosófica. A propósito de la condena pronunciada por el obispo de París, Estéfano Tempier, en 1277, respecto de algunas proposiciones tomistas, dice lo siguiente: "las aseveraciones principalmente filosóficas, que no conciernen a la teología, no deben ser por nadie solemnemente condenadas o prohibidas, pues de ellas quien quiera que sea debe ser libre de decir libremente lo que le parezca". Ahora bien, Occam considera que esta libertad quedaría garantizada si la Iglesia volviera a ser, como en sus orígenes, una libre comunidad espiritual, desprovista de todo poder de coacción sobre sus miembros. Para Occam, el poder del papa debería ser un poder *ministrativus,* no *dominativus,* es decir, debería estar dirigido no a dominar a los fieles, sino más bien a servirles y garantizarles la libertad que la ley de Cristo vino a perfeccionar.

Occam combate pues al papado aviñonés, que reivindica para sí el poder absoluto no sólo espiritual sino también temporal y pretende que incluso el emperador no tenga más autoridad sino la que le ha delegado el papa. Y para combatir al papado aviñonés acepta la tesis, defendida por los franciscanos, de la pobreza absoluta de Cristo y los apóstoles. Un papado rico, autoritario y despótico era para Occam la antítesis del ejemplo de Cristo y los apóstoles, que no sólo no fundaron un reino o dominio temporal, sino que no quisieron ni siquiera poseer nada ni en común ni con carácter personal. Por consiguiente, Occam defiende a la Iglesia contra el papado y reivindica el derecho de los fieles a la libertad espiritual. La Iglesia es para Occam una libre comunidad histórica que vive como una tradición ininterrumpida al través de los siglos y en esta tradición refuerza y enriquece el patrimonio de sus verdades fundamentales.

IX. EL SIGLO XIV

46. CARACTERES DE LA ÚLTIMA ESCOLÁSTICA

Después de Occam la escolástica ya no tiene grandes personalidades ni grandes sistemas. El campo se lo disputan el tomismo, el escotismo, el occamismo, que defienden polémicamente las doctrinas de sus fundadores. Frente al tomismo y al escotismo, que representan la *via antigua,* el occamismo representa la *via moderna,* es decir la crítica y el abandono de la tradición escolástica.

La doctrina occamista, después de algunas condenas y prohibiciones eclesiásticas, se afirmó con un gran número de discípulos en las grandes universidades. Y con ella se afirmó el interés por la investigación de la naturaleza, reconocida como la más propia para las capacidades naturales del intelecto humano, frente a la especulación teológica cuyos problemas se declaran en gran parte insolubles.

Entre los primeros discípulos de Occam es de mencionar Nicolás de Autrecourt, que enseñó en París y murió en 1350. Nicolás recoge la crítica occamista a los conceptos de sustancia y causa, afirmando que no tienen otro fundamento que la experiencia y que por consiguiente no son rigurosamente necesarios. Nicolás hacía suyas también algunas tesis de la física occamista y apuntaba a un nuevo desarrollo de ésta admitiendo la realidad de los átomos y reduciendo todo lo que sucedía en el mundo a un movimiento atómico.

47. EL NATURALISMO DE LA ESCUELA OCCAMISTA

Las intuiciones de Occam sobre la física, que son el punto de partida de la mecánica y la astronomía modernas son recogidas por un cierto número de occamistas. Entre ellos figura Juan Buridán, maestro y rector de la Universidad de París, de quien se tienen noticias hasta 1358, ignorándose el año de su muerte. Buridán abraza la teoría del *impetus* expuesta por Occam. Esa teoría viene a ser la primera formulación del principio de inercia, fundamento de la mecánica moderna. Buridán aplica esta doctrina incluso al movimiento de los cielos: es muy posible que éstos estén movidos por un *impetus* o impulso comunicado por Dios y que se conserva porque no lo atenúan ni destruyen otras fuerzas opuestas. Ello vuelve inútiles las inteligencias motoras que Aristóteles había admitido para explicar el movimiento de los cielos. La astronomía moderna nació pues, de esta forma, en la escuela occamista.

Más importante es la obra de Nicolás de Oresme, fallecido en 1382. Compuso en francés varios tratados de política y economía, un *Tratado de la esfera* y un comentario a los libros *Del cielo* y *Del mundo,* de Aristóteles, así como también, en latín, tratados de física. Notable es su importancia en el campo de la economía política del siglo XIV, pero lo es todavía más en el campo astronómico donde se confirma como precursor directo de Copérnico. Baste mencionar los títulos de los cuatro capítulos de su comentario al *Del cielo:* I. Que no se podría probar con ninguna experiencia que el cielo se mueve de movimiento diurno y la tierra no; II. Que no se podría probar ni siquiera con el razonamiento; III. Diversas y hermosas razones para demostrar que la tierra se mueve de movimiento diurno y el cielo no; IV. En qué forma estas consideraciones son útiles para la defensa de nuestra fe.

De igual importancia es la obra de Nicolás de Oresme por lo que hace a las matemáticas, donde se anticipa a Galileo y Descartes. En su obra *De difformitate qualitatum* se sirve por vez primera de las coordenadas geométricas, que serán introducidas por Descartes, y enuncia la ley de la caída de los cuerpos, que será formulada por Galileo.

Estas fecundas repercusiones del occamismo en el campo de las teorías físicas no podían dejar de

provocar, como es natural, una renovación en el espíritu de la enseñanza, que poco a poco se vuelve más y más crítica y abierta entre los cultivadores de las nuevas corrientes. Por el contrario, la enseñanza de la filosofía y la lógica, desprovista ya de la linfa vital, empieza a asumir precisamente entonces los caracteres *escolásticos* —en el peor sentido de la palabra— contra los cuales habría de reaccionar el humanismo.

48. EL MISTICISMO ALEMÁN

En el periodo de oro de la escolástica, la *via mística* se consideraba como la continuación y el complemento de la especulación racional. Pero en el último periodo de la escolástica se pone en tela de juicio o se niega la posibilidad de demostrar o entender con la razón las verdades de la fe. Las facultades naturales del hombre se estimaban incapaces de alcanzar por *sí* solas ni siquiera las verdades primeras y más elementales de la fe. Por consiguiente, era indispensable encontrar un nuevo fundamento a la fe y justificar a la fe en sí misma, al margen de la escolástica tradicional, si bien empleando, hasta donde fuera posible, los mismos conceptos escolásticos.

Ésta fue la vía del misticismo alemán, cuyo principal representante es Juan Eckhart (c. 1260-1327), quien perteneció a la orden dominica y enseñó en las universidades de Estrasburgo y Colonia.

Eckhart quiere justificar la fe descubriendo el punto de unión entre el hombre y Dios, pues la fe sería imposible si el hombre no comprobase en sí mismo la existencia de una relación directa con la divinidad. Pero para encontrar esa relación el hombre se debe negar a *sí* mismo y a su naturaleza de creatura finita, para renacer como un elemento de la vida de Dios. "No podemos ver a Dios si no nos vernos a nosotros mismos y todas las cosas como una pura nada", dice Eckhart. El hombre debe hacer que se le muera en él todo lo que pertenece a la creatura para que en él viva Dios: la muerte del ser creatural del hombre es el nacimiento, en él, del *ser* divino. Llegado a este punto el hombre se vuelve *uno* con Dios, y de Él lo divide sólo una línea sutilísima: el hombre es Dios por gracia; Dios es Dios por sí mismo.

El hombre llegado a la purificación mística no hará de ella, con todo, un refugio egoísta; al contrario, su acción habrá asumido una espontaneidad casi sobrehumana y hará el bien por el goce de hacerlo, casi como si "no hubiera cielo ni infierno".

49. CONCLUSIÓN

Mientras por una parte el occamismo se vuelve hacia el mundo de la naturaleza, por la otra el fervoroso e inflamado misticismo de Eckhart (y de sus continuadores del siglo XIV como Juan Tauler y Enrique Susón) establece un libre e inmediato contacto con Dios, más allá de las trabas del intelectualismo. De esa forma, el divorcio entre fe y razón parece consumarse y con ello la disolución de la escolástica que había tratado de echar un sólido puente entre fe y razón.

Pero si bien la escolástica muere en cuanto pensamiento creador, no por ello deja de seguir informando de sí a gran parte de la realidad educativa, en modo tanto más pertinaz y formalista cuanto más pierde elasticidad y fuerza. El mundo moderno tardaría varios siglos en madurar formas e ideales educativos capaces de romper los viejos esquemas de una metafísica teológica preconstituida y abrir los espíritus a la pasión por la ciencia y, al mismo tiempo, a la autonomía de la experiencia moral y religiosa.

TERCERA PARTE

DEL RENACIMIENTO A KANT

I. RENACIMIENTO Y HUMANISMO

I. LA AURORA DEL MUNDO MODERNO

En el primer capítulo de la primera parte hicimos un intento por identificar la característica más saliente de la civilización grecolatina respecto de las otras (las orientales) previamente mencionadas. Esa característica la reconocimos en el hecho de que la civilización grecorromana fue la primera y única que logró realizar formas de libre convivencia democrática. Griegos y romanos educaban conscientemente en el hombre la capacidad de constituirse en miembro autónomo de un estado fundado en el derecho, donde las cuestiones comunes se discuten con el método de la persuasión racional. No se puede entender ningún otro aspecto de esa cultura si no es en relación con esta característica fundamental.

Breve fue, sin embargo, en la época clásica, el florecimiento de la libertad civil. La democracia antigua, limitada sustancialmente a la *polis,* a la ciudad, se reveló incapaz de resolver los problemas que supone la organización de grandes espacios políticos y económicos. No llegó a morir del todo como ideal, pero dejó de ser una fuerza activa, se convirtió en tema de ejercicio retórico, o, menos aún, en un recuerdo, en un puro nombre. Los dos grandes universalismos medievales ignoran casi del todo al ciudadano, sólo conocen al súbdito del Imperio y al fiel de la Iglesia.

Sin embargo, Iglesia e Imperio fueron en la Edad Media dos formidables ideas-fuerza merced a las cuales se mantuvo viva una cultura que, sin ellas, quizá hubiera quedado prisionera de la fragmentación económica y de la involución política de tipo feudal, que reducían el horizonte de la humanidad a poco más de lo que se alcanzaba a ver desde lo alto de un castillo.

Los monasterios eran en ese tiempo los más seguros refugios, los religiosos viajaban tanto o más que los mercaderes y la fe inspiraba las únicas empresas de la época en tierras lejanas: las cruzadas. Mas no debe olvidarse que el mundo occidental, dominado por esas dos ideas “universales” de la Iglesia y el Imperio, no era en realidad, en la época de la primera cruzada, sino *una* de las zonas relativamente civilizadas de la tierra, y no la más floreciente.

Cuando, camino de Tierra Santa, los cruzados pasaban por Constantinopla quedaban deslumbrados por la vista de los edificios, los monumentos y las riquezas de aquella metrópoli que, comparada con las ciudades más importantes del Occidente europeo, aparecía revestida de un fabuloso esplendor.

Aún más espléndida que la civilización bizantina era la civilización árabe, a despecho de los estropicios cometidos por los turcos. Y en la lejana India como en la inmensa China, expuestas también por siglos y siglos a invasiones bárbaras de las que a la postre habían resultado siempre victoriosas, la vida cultural y civil no estaba ciertamente menos adelantada que en las costas del Mediterráneo o el Mar Rojo. Incluso civilizaciones completamente aisladas como las de los aztecas o los incas, si bien en lo espiritual más toscas que las euroasiáticas, no eran muy inferiores a éstas desde el punto de vista económico o tecnológico.

En resumen, la historia de la civilización humana avanzaba lentamente, por rutas casi paralelas, en zonas diversas, en muchos casos aisladas por completo las unas de las otras. El Occidente

europeo no poseía ninguna ventaja evidente sobre las demás civilizaciones del tiempo, antes bien, podía inclusive aparecer en desventaja.

Conviene tener presente este cuadro para mejor comprender la importancia de un proceso que se abre hacia fines del siglo XIV y que, en menos de cuatro siglos, cambia por completo el aspecto de la cultura europea haciendo de la civilización occidental una fuerza concentrada e irresistible que de ahí a poco irrumpe por todos los caminos de la tierra, supera y domina cuanto obstáculo se le presente y *no cede al fin si no es ante sí misma,* lo que equivale a decir que no retrocede sino ante pueblos que la han asimilado suficientemente.

No es el caso de ponerse a discutir aquí sobre los méritos o los deméritos del colonialismo occidental, que fue con harta frecuencia rapaz, cruel y miope. Por fortuna, no representa más que un aspecto de la expansión de la civilización occidental por el mundo. Pero incluso los pueblos que de ésta han conocido sobre todo ese aspecto negativo y que, por lo tanto, tendrían sobradas razones para odiarla, por lo común no llevan su *xenofobia al* extremo de rechazar la cultura de sus colonizadores. Su emancipación se cumple utilizando no sólo las *técnicas,* sino también, casi siempre, persiguiendo la realización de los *valores* formulados en Occidente: independencia nacional, libertad política, justicia social, o sea, *progreso* civil, económico y cultural.

Se trata de valores que estaban ya más o menos presentes en la civilización clásica, pero que sólo la moderna civilización occidental desarrolla y articula hasta volverlos capaces de penetrar en la realidad con una eficacia técnica que trasforma la faz de la naturaleza y promueve un tipo de hombre activo, despreocupado, fiado de sus fuerzas y dedicado al “progreso”.

Naturalmente, la génesis de esta nueva mentalidad no fue un hecho repentino y milagroso, sino un proceso relativamente lento cuyas primeras manifestaciones se advierten ya en pleno medievo: tal la vida asociada e industriosa de los comunes, el surgimiento y desarrollo de las universidades, el delinearse de estados nacionales con un vigoroso poder central favorable a las burguesías urbanas.

2. HUMANISMO Y RENACIMIENTO

Hubo en la evolución de la mentalidad medieval un momento en el cual muchos hombres de cultura dieron muestras de haber caído en la cuenta de lo que acaecía y se pusieron a dirigir con plena conciencia los cambios en acto, asumiendo al propio tiempo una actitud altamente crítica y polémica respecto de la cultura precedente. Tales fueron los *humanistas,* y humanismo se llamó el nuevo tipo de cultura promovido por ellos. El término trae su origen de la importancia suma que en la formación espiritual del hombre culto se atribuía a las *humanae litterae,* o *studia humanitatis,* en cuanto diversos de los estudios teológicos. Se rechaza el ideal medieval de la *reductio artium ad Theologiam* y se proclama, por el contrario, la autonomía e importancia de las *artes,* que, con todo, no son en un principio otra cosa que las mismas siete disciplinas del trivio y el cuadrivio. Por lo demás, los humanistas no niegan en absoluto los derechos de la religión (son a menudo sinceros creyentes), ni la importancia de una formación religiosa seria; al contrario, en no pocas ocasiones abogan ellos mismos por ésta en oposición a la superficialidad y tosquedad de la educación religiosa corriente.

Sin embargo, los humanistas tienen perfecta conciencia de estar luchando por un ideal de formación humana plena, contra la “burda zafiedad” de la Edad Media, para ellos fielmente representada en la inelegante dureza del latín medieval. Por eso pregonaban la necesidad de estudiar directamente y con atención a los clásicos, y combatían los manuales escolásticos en que los “clérigos” habían aprendido por siglos el latín, memorizando feos hexámetros preceptísticos y edificantes. Combatían asimismo contra las farragosas colecciones medievales de etimologías caprichosas y de noticias seudocientíficas recogidas aquí y allá de varias fuentes, sobre todo clásicas, así como contra las antologías de *excerpta* de autores clásicos y cristianos, contra las *summae* y los acopios de *quaestiones, para* no mencionar los interminables comentarios y los comentarios de los comentarios de sentencias aisladas o de textos de filosofía antigua, vueltos éstos

las más veces irreconocibles por las deformaciones más o menos involuntarias de los amanuenses que los habían copiado.

Desde el fondo de las *tenebrae* medievales, los humanistas se sentían irresistiblemente atraídos por la luz de la clasicidad griega y latina. Parecerá curioso que los principios de un proceso así de nuevo y revolucionario, como el que llevaría a la mentalidad medieval a desembocar en la mentalidad moderna, se hayan concretado en la forma de una vuelta al pretérito.

En realidad, no se trata de un "retorno", sino de que el pensamiento clásico y en general la cultura grecorromana (filosofía, poesía, arte y ciencia) aparecen ahora como instrumento de liberación para escapar a las estrecheces del mundo medieval, o como un camino hacia una renovación radical del hombre en su vivir asociado e individual. Salvo contados casos de fanatismo anticuario e imitativo, los humanistas quieren marchar adelante, no volver atrás; pero para avanzar hay que salir de las estructuras inmovilistas, de las concepciones antihistóricas de la cultura medieval, cuyo mayor esfuerzo había sido no producir conocimientos nuevos, sino paralizar y fijar en pobres formas cristalizadas el complejo de conocimientos que el mundo clásico había logrado estructurar en los diversos campos del saber.

Por lo tanto, había que volver a las fuentes de la cultura y mediante el contacto directo y vitalizador con éstas cobrar el vigor necesario para una obra cultural que fuese creadora y no pura repetición. Por ello, a la actitud humanística la caracterizan, por un lado, la exigencia filológica de estudiar con cuidado los textos originales, y por el otro, una nueva conciencia histórica, ante la cual el hombre no es ya expresión estática de una especie inmutable, sino progresiva construcción histórica que se cumple mediante el progreso y la educación.

Por lo demás, el humanismo no es sino un momento, o por mejor decir, un aspecto de ese fenómeno más vasto que denominamos *Renacimiento.* Con este término indicamos no ya un regreso a lo antiguo, sino un conjunto de creaciones originales en el campo artístico-cultural, así como también en los de las costumbres y la política.

Es de anotar que la palabra tiene un origen religioso. El *renacer* es el segundo nacimiento del hombre nuevo y espiritual de que hablan el Evangelio de San Juan y las Epístolas de San Pablo (Parte II, 1). En la Edad Media la palabra se había utilizado para indicar con ella la espiritualización del hombre, su vuelta a la comunión con Dios, perdida con el pecado de Adán. En el periodo renacentista la palabra adquiere un sentido terrenal y mundano: es una renovación del hombre en sus capacidades y sus poderes, en su religión, arte, filosofía y vida asociada. Es la *reforma* del hombre y su mundo, en el sentido de una vuelta a la *forma* original.

La vía del renacer es el retorno del hombre a sus orígenes históricos, a ese pasado en que ha sabido realizar la mejor forma de sí mismo. No se trata de imitar el pasado. Ciertamente hubo también imitación, pero fue el aspecto inferior e impropio del Renacimiento. De lo que se trata es de entrar en posesión de las posibilidades que el mundo clásico había ofrecido a los hombres y que, desconocidas o ignoradas por la Edad Media, tienen que volver a ser patrimonio de la humanidad. Hay que reanudar la labor de los antiguos, ahí donde los antiguos mismos la interrumpieron, continuarla con igual espíritu para que el hombre recobre la altura de su verdadera naturaleza. Tal es el designio común de los hombres del Renacimiento. Para ellos la Antigüedad clásica es una "norma", un ideal de renovación y búsqueda: norma o ideal que hay que descubrir de nuevo en toda su pureza. De ahí que el Renacimiento haya podido llegar al concepto de la verdad como *filia temporis,* es decir, del progreso de la historia a través de la cual el hombre refuerza y acrece sus potencias y merced al cual el hombre moderno, como un pigmeo sobre el hombro de un gigante, puede otear horizontes que los antiguos ignoraron.

3. LOS ORÍGENES DEL HUMANISMO

Mas el primero en emplear la imagen del pigmeo sobre el hombro del gigante fue Juan de Salisbury (cf. parte II, § 23), en plena Edad Media, dando así un ejemplo de aquellas anticipaciones

medievales de las posiciones humanísticas, a que nos referíamos antes. No en vano Juan anunciaba también la corriente empirista que tanta importancia tendría para el pensamiento moderno.

Sin embargo, no hay que confundir las iluminaciones geniales y aisladas, que no expresan otra cosa que simples *veleidades,* con la efectiva maduración de una cultura nueva y *constructiva.*

También en Dante Alighieri la idea de "renacer" tiene un significado religioso, moral y civil que no se aparta en lo más mínimo de los esquemas caros al Medievo.

Sin embargo, aunque la cultura de Dante es medieval y escolástica, su obra poética anuncia ciertos aspectos fundamentales del Renacimiento. La poesía autobiográfica de la *Vita nova* expresa la renovación que sufre el poeta bajo la fuerza espiritualizadora del amor. Merced a esa renovación el poeta se hace capaz de componer según el "dolce stil novo" —el dulce estilo nuevo—, es decir, no movido por una fría elaboración doctrinal, sino inspirado por el amor que lo hace hablar como le dicta en el interior del alma *(Purgatorio,* XXIV, 49 ss.). En la *Comedia* la idea de la renovación se extiende del hombre individual a la humanidad entera y a las instituciones fundamentales, Iglesia y Estado. La finalidad del viaje de Dante por los reinos del trasmundo no se reduce a la salvación del alma del poeta. Dante está vivo y deberá manifestar su visión al regresar entre los vivos, a fin de que los hombres repitan con él su trayecto y al hacerlo se renueven en su compañía. El renacer del mundo contemporáneo; he ahí lo que Dante espera de su obra poética. Y ese renacer es una vuelta a los orígenes. La Iglesia debe renovarse retornando a la austeridad primitiva, según la admonición y el ejemplo de Santo Domingo y San Francisco. El Estado debe recobrar la paz, la libertad y la justicia que eran las prerrogativas del imperio de Augusto.

Francesco Petrarca (1304-1374) se desprende ya netamente del mundo medieval. Signo de esta separación es el escrito *De suis ipsius est multorum ignorantia* que arremete contra la ciencia aristotélica en nombre de la antigua sapiencia romano-cristiana representada por Cicerón y San Agustín, a quienes Petrarca considera como fundamentalmente de acuerdo entre sí. Aquella ciencia es inútil para el hombre y su salvación, pues el hombre, más que indagar sobre las cosas eternas, tiene el deber de meditar sobre sí mismo, conforme a la exhortación agustiniana: *noli foras ire.* Pero hay en la personalidad de Petrarca un contraste del que es en sumo grado consciente y que lo sustrae al espíritu de la Edad Media. Es el contraste entre la exigencia del espíritu y de la salvación eterna, que quiere al hombre concentrado en sí mismo e indiferente a todo lo exterior, y el llamamiento del mundo, de la belleza, del amor, de la gloria. Este contraste forma la trama de su autobiografía, *De contemptu mundi* o *Secretum,* al igual que de su poesía y su vida entera, dividida entre el llamamiento del siglo y la voz de la meditación interior. Es el contraste por él dramáticamente representado cuando canta su amor por Laura, que por un lado lo incita a huir del mundo en busca de soledad, y por el otro lo empuja a buscar los honores, la coronación en el Capitolio y la gloria.

Pero también Petrarca espera y anuncia el nacimiento de una nueva era. En la canción al *Spirito gentile* (sin importar a quién la haya dedicado) espera que Roma sea llamada nuevamente a su "antiguo viaje" y recobre el pasado esplendor *("Roma mia sard ancor bella").* En su poesía reaparece a menudo el motivo de una vuelta a la edad áurea del mundo, es decir, a la edad de la paz y la justicia. Sus obras en latín están esencialmente destinadas a justificar esta esperanza. Petrarca quiere descubrir en los personajes de la Antigüedad, ora representándolos poéticamente en el *Africa,* ora evocándolos históricamente *(De viris ilustribus, Rerum memorandarum libri),* aquella *humanizas* que es la norma y el ideal educativo del hombre.

Sin embargo, Petrarca tuvo escasos intereses pedagógicos: representaba a los maestros como pobres infelices incapaces de aspirar a otra cosa; disuadía a sus amigos de dedicarse a la enseñanza. Ello no obsta para que muchos humanistas posteriores, padres de la nueva educación, se hayan inspirado en su pensamiento.

4. LOS HUMANISTAS ITALIANOS

El primer gran florecimiento del humanismo fue en Italia. Siguiendo a Petrarca, los humanistas

convienen en admitir un acuerdo sustancial entre la sabiduría clásica y la sapiencia cristiana, entre la filosofía griega y las enseñanzas del Evangelio y los Padres de la Iglesia, sobre todo San Agustín. Este acuerdo es uno de sus temas favoritos; pero al mismo tiempo insisten sin excepción en la libertad, la dignidad y el valor del hombre en cuanto tal. Reafloran en sus obras temas antiquísimos de la tradición cristiana. ¿Cómo se compadece la libertad del hombre con la providencia, la presciencia y la gracia divinas? Las soluciones que se dan a estos viejos problemas nada tienen de original: repiten las viejas fórmulas. Pero lo nuevo es el objetivo por el que se debaten los problemas mismos, y que no es otro que el de dar nuevamente al hombre la conciencia de la propia libertad, de la propia autonomía ante el mundo y ante Dios.

Coluccio Salutati (1331-1406), canciller de la república de Florencia, en un tratado, *De nobilitate legum et medicinae, afirma* la superioridad de las leyes sobre la medicina y, en general, sobre las ciencias de la naturaleza porque aquéllas atañen a los hombres, mientras las segundas se refieren sólo a las cosas materiales. Y reconoce al hombre la libertad ante la providencia divina, así como el deber de *ser* activo en el mundo. Quien se pierde en la contemplación de Dios hasta el punto de no conmoverse con las desventuras del prójimo, de no dolerse por la muerte de sus consanguíneos, de no temblar por el destino de su patria, no es un hombre sino un tronco o una piedra.

Al defender los estudios literarios y la lectura de los clásicos contra el violento ataque de los conservadores, armados de razones religiosas, Salutati reivindica los derechos de la poesía y afirma el carácter predominantemente poético incluso de las Sagradas Escrituras.

Pero, sobre todo, es digno de mención su concepto de la historia como educadora de la humanidad, auténtico ejercicio de "filantropía", es decir, encuentro y coloquio con los hombres de todos los tiempos.

Un discípulo de Coluccio, el aretino Leonardo Bruni (1374-1444), secretario apostólico y después canciller también él de la república florentina, traductor al latín de varias obras de Aristóteles, en un escrito titulado *lsagogicon moralis disciplinae* demuestra que entre la filosofía antigua y el cristianismo existe una armonía fundamental y llega a preguntarse: "¿Enseña por ventura San Pablo nada que no enseñe Platón?". Bruni fue también autor de obras de historia, donde consuma un feliz encuentro entre su experiencia política directamente adquirida en las cancillerías y su profunda formación humanística.

Una de las consecuencias del nuevo valor atribuido a todo lo que atañe al hombre, es la revaloración del placer, al que ya no se le contrapone la vida espiritual. Esta revaloración del placer entraña asimismo una revaloración del epicureísmo, que reconocía en el placer la finalidad de la vida y que, por lo tanto, aparecía a la Edad Media como esencialmente inmoral. La obra principal de uno de los más famosos humanistas, el romano Lorenzo Valla (1407-1457) se intitula precisamente *De voluptate,* y es un diálogo en que se defiende la tesis del placer como único bien del hombre. Todas las cosas —leyes, gobierno, ciencias— persiguen la utilidad, y útil es aquello que procura placer. La misma virtud no es más que la ciencia de los placeres y consiste en elegir la mayor ventaja o la menor desventaja. Incluso el cristiano actúa en vista del placer que se promete en la otra vida. Renuncia al placer mundano en aras del celestial, y esta renuncia, cuando sincera, es jubilosa y sin lamentaciones ni arrepentimientos.

Ensalzador de la lengua latina, en la que veía el signo de la persistente soberanía espiritual de la antigua Roma, Valla llegó a demostrar, con argumentaciones deducidas de la lengua en que estaba escrita, la falsedad de la pretendida donación de Constan tino *(De falso credita et ementita Constantini donatione declamatio)*. En *De confessione religiosorum* negó todo privilegio a la vida monástica, afirmando que la vida de Cristo no es custodiada sólo por quienes militan en las órdenes religiosas, sino por todos aquellos que, incluso en el siglo, se inspiran en Dios para regular su vida. De esta forma se reivindicaba la libertad de la vida religiosa contra las reglamentaciones medievales. Y en el *De libero arbitrio* se afirmaba la libertad del hombre, estimada conciliable con la presciencia y la predeterminación divinas; mientras que en *las Dialecticae disputationes* se entraba en batalla contra los discípulos de Aristóteles que aún juraban por las palabras del maestro, renunciando a toda libertad de crítica.

Entre los temas predilectos de los humanistas italianos, dos predominan sobre los demás: la dignidad del hombre y el elogio de la vida activa. El título de una obra de Giannozzo Manetti (139-1459), *De dignitate a excellentia hominis,* es por demás elocuente a este respecto. La tarea del hombre se define por la fórmula *agere a intelligere,* que quiere decir "saber y poder gobernar y regir el mundo que fue hecho para el hombre".

Como veremos más adelante (§ 10) la vida activa es uno de los temas favoritos de Leon Battista Alberti, para quien el hombre ha nacido "no para podrirse yaciendo, sino para estar haciendo". Y Mateo Palmieri (1406-1475) exhorta a emprender diversas actividades al mismo tiempo, de modo que "no pierdas tiempo en recreos, sino que un arte te sirva de refrigerio del otro, y en esos mismos trabajando halles tu deleite".

5. HUMANISMO Y VIDA CIVIL

Antes de considerar las manifestaciones del humanismo en el resto de Europa, conviene preguntarse ahora por qué tuvo por cuna Italia y no algún otro país.

En los siglos XIV y XV Italia había alcanzado un grado de prosperidad sin igual en ningún otro país europeo, y esa prosperidad era el fruto de una actividad comercial y productiva esencialmente ligada al desarrollo de sus comunes y sus ciudades marítimas. Pero incluso las diferencias entre ciudad y campo, fortísimas en Alemania y muy acentuadas en Francia, eran en Italia menores que en otras partes; la esclavitud de la gleba era un lejano recuerdo, la pequeña propiedad se afirmaba, los contratos agrarios eran menos inicuos que en el resto de Europa.

Todos estos factores concurrían a favorecer una circulación continua de las fuerzas sociales, es decir, el ascenso de las clases burguesas y pequeño-burguesas o artesanas, la emigración a las ciudades de los campesinos emprendedores y el interés por la vida rural de los ciudadanos ricos y de espíritu abierto que compraban fincas rústicas y heredades a los nobles empobrecidos. El mismo desmenuzamiento político resultaba en cierta forma propicio, pues si bien favorecía las aventuras de ambiciosos y condotieros, había creado por lo demás un estado de cosas gracias al cual las incesantes guerritas influían poco en la vida económica, e incluso las disensiones políticas eran estimuladas por el hecho de que, quien resultaba derrotado en las luchas políticas de una ciudad, hallaba fácilmente asilo en otros estados o ciudades.

En un cuadro así de rico, móvil y variado no es de maravillar que surgiese un nuevo gusto por la vida y que se consolidasen actitudes individualistas muy alejadas de la mentalidad medieval.

Pero junto a estos bien conocidos factores, hay que tener presentes otros motivos más complejos. Ante todo el hecho de que las nuevas *élites* burguesas, dueñas tanto del poder económico como del político, aspiraban a ennoblecerse a sí mismas y a sus funciones, aunque por otra parte no les satisfacían las estructuras jerárquico-feudales que permeaban buena parte de la cultura medieval. Como su enriquecimiento había surgido ligado —y lo estaba aún en muchos casos— a las libertades comunales, era natural que se esforzaran por sacar de la clasicidad, tan rica de tradiciones republicanas y sentimiento civil, los elementos aptos para revestir de prestigio y nobleza la realidad actual.

La posición de un Salutati o un Bruni ejemplifican con claridad esta aspiración *civil* del humanismo italiano. La afinidad profunda que existía entre mundo clásico y mundo moderno tenía pues, como centro, justamente el motivo que constituía la fecunda originalidad del primero, o sea, la conciencia del ciudadano libre.

La primacía de este interés ético-político explica también la polémica continua, si bien moderada, de gran parte de los humanistas contra la ciencia o la filosofía enderezadas a la "investigación de los secretos de la natura." Lo importante, para decirlo con palabras de Matteo Palmieri, es "ser buen juez de todas las cosas que hacen los demás hombres". En estos humanistas el interés está siempre vuelto, todo entero, hacia el mundo, hacia la ciudad, que es donde se conservan y exaltan las virtudes.

Por eso abundan en ellos las loas a la filosofía moral y, como hemos visto, el elogio de la vida laboriosa, de la riqueza honestamente adquirida, del trabajo. Pero respecto del trabajo se advierte una cierta ambigüedad —análoga por lo demás a la clásica—, pues por lo común de "las artes mecánicas y serviles" se habla con menosprecio.

Por otra parte, este carácter *civil* del humanismo italiano no limita su visión al cerco de los muros urbanos o del confín del pequeño estado regional; por el contrario, la visión nacional se halla a menudo presente y en Valla cobra una intensidad y una eficacia verdaderamente notables. A su juicio, restaurar la lengua de Roma significa para los italianos volver a unificarse, al cabo de tantos siglos de opresión y tiranía bárbara, para retornar a los propios orígenes históricos.

Pero a este propósito los humanistas se pierden en vaguedades no menos que los antiguos griegos que, si bien exaltaban el ideal de una comunidad nacional, no lograron jamás superar concretamente el particularismo de las *polis.* Antonio de Ferraris, llamado el Galateo (nacido en Lecce en 1444; m. En 1517), alcanza en su *De Educatione* acentos que revelan una auténtica y apasionada conciencia nacional, pero cuando escribe (1504) todo lo que puede hacer es exaltar a Venecia como "imagen de la antigua libertad de fundado en 1546 por Enrique VIII para favorecer en aquella antigua sede universitaria la afirmación de la nueva cultura.

Pero en Inglaterra el nuevo espíritu humanístico penetró más fácilmente no sólo en las universidades, sino también en las escuelas catedralicias. Destaca por su fama la Escuela de San Pablo transformada radicalmente, hacia 1512, en una típica institución humanística por John Colet, quien había vivido en Italia (al igual que otros de los humanistas ingleses menores). También las *Public Schools,* de las que nos ocuparemos más adelante (§ 18), empezaron a adoptar la nueva orientación.

En los *Países Bajos,* la prosperidad económica había creado una demanda de cultura a la que muy pronto ya no pudieron responder las escuelas comunales ni las administradas por los *Hermanos de la vida común* o *Jeronimianos,* orden de religiosos y laicos fundada *a* fines del siglo XIV por Gerhard Groot, que se difundió por Flandes y Renania. En estas escuelas, las más reputadas de las cuales son las de Denveter (donde estudió Erasmo), Amberes y Bruselas, se formaron los espíritus a un tiempo profundamente píos y sedientos de cultura que, habiendo perfeccionado en otras partes —sobre todo en Italia—su preparación humanística, harán en poco tiempo del humanismo flamenco y nórdico un movimiento cultural de primerísima categoría, como tendremos ocasión de comprobarlo al ocuparnos de Erasmo de Rotterdam (§ 15). Bajo su influencia, al paso que se transformarán las escuelas ya existentes, surgirán otras y en las universidades penetrará rápidamente el nuevo espíritu renacentista.

De formación flamenca fue también el frisón Rodolfo Agrícola (Huysman: 1442-1485) quien, al terminar su preparación humanística en París y Ferrara y llamado por el Elector Palatino para que enseñara filosofía en Heidelberg, contribuyó más que nadie a difundir en *Alemania* las nuevas corrientes culturales. En su obra más conocida *De inventione dialectica* combate la excesiva reverencia por Aristóteles y afirma la necesidad de evaluar libremente sus doctrinas confrontándolas con las de los otros grandes autores clásicos. Para Agrícola, la cultura es un coloquio libre sin prejuicios escolásticos. Sus intereses fueron muy variados y no desdeñó dedicar algunos de *sus* escritos al arte de extraer los metales de las minas y al de trabajarlos.

Importante fue la contribución de Johann Reuchlin (1455-1522), alemán de nacimiento, que tuvo contactos directos con el humanismo italiano, para la promoción de una de las características del humanismo nórdico, a saber, la gran importancia que se atribuía al estudio del hebreo. Reuchlin tuvo que librar y vencer una difícil batalla contra quienes consideraban que con los libros judíos lo mejor que podía hacerse era quemarlos. Su interés por el hebreo era de carácter religioso en sentido lato, pues cultivaba una especie de doctrina mágico-filosófica desarrollada en el seno del judaísmo, la "Cábala", que expuso mezclada con motivos místicos cristianos, en las obras *De verbo mirifico* y *De arte cabbalistica.*

Uno de los más importantes personajes de la reforma luterana, el poeta Ulrich von Hutten, fue también un propagandista entusiasta del humanismo. Pero de las complicadas relaciones entre

humanismo y Reforma nos ocuparemos más adelante; baste mencionar aquí el hecho de que en general, con sus vivos intereses religiosos, el humanismo nórdico se orientó de ahí a poco hacia la interpretación de la fórmula del retorno a los orígenes, en el sentido de un retorno a los *orígenes evangélicos* del cristianismo, con lo que preparó el terreno al reformismo entre los hombres de cultura y las clases superiores.

II. LA EDUCACIÓN HUMANÍSTICA EN ITALIA

7. EL HUMANISMO COMO CONCIENCIA EDUCATIVA

De lo dicho en el precedente capítulo emerge ya el estrecho vínculo que existe entre humanismo y educación. El humanismo fue esencialmente una revolución pedagógica. Así lo consideraron los humanistas más insignes, ninguno de los cuales dejó de dedicar un tratado o, por lo menos, un buen número de elocuentes páginas a los métodos de la nueva educación, contraponiéndolos a los de la educación escolástica. "¡Dios inmortal! ¡Qué tiempos aquellos en que, con magna solemnidad, se comentaban complicadamente en beneficio de los jóvenes los dísticos de Juan de Garlande; en que se iba casi todo el tiempo en dictar, repetir y hacer repetir insulsísimos versos; en que se aprendía el *Florista* y el *Floretus!* ... Y luego ¡cuánto tiempo se despilfarraba con la sofística y con los inútiles laberintos de la dialéctica! Y para no ir más allá, con qué confusión y pedantería se enseñaban todas las materias, mientras cada profesor, queriendo lucirse, propinaba de inmediato a sus escolares, desde la más tierna infancia, las cosas más difíciles..."

Los "insulsísimos versos" a que alude Erasmo en este fragmento de *De pueris statim ac liberaliter instituendis* son los de los *auctores otto* que campeaban en las escuelas en los tiempos de la escolástica tardía: se trataba de obrejas preceptísticas y moralizantes que en gran parte se memorizaban con auxilio del ritmo y en las cuales se hacían a los muchachos de catorce o quince años admoniciones de este calibre: no olvidar jamás qué "inmundo es el mundo, la carne furiosa, cruel el enemigo [el diablo]". En lugar de estos textos de oscuros autores, el humanismo pondrá en manos de los jóvenes obras egregias de humanistas de primera magnitud, sobre todo poetas y prosistas antiguos.

La desconfianza de Erasmo por los "inútiles laberintos de la dialéctica" responde a la postura humanística que aprecia más la filosofía moral que la enderezada a discurrir sutilmente sobre la esencia de las cosas. Sin embargo, a este propósito no será por demás hacer algunas aclaraciones. En los siglos XV y XVI la situación de la cultura era muy diversa de lo que sería dos siglos más tarde. Todo lo conocible, en todos los campos, inclusive el científico y lógico, estaba contenido aún, en máxima parte, en las obras de la Antigüedad clásica. El Medievo había añadido a éstas poco o nada en cuanto a conocimientos propiamente tales y se había limitado a reelaborar y organizar, en forma a menudo artificiosa, limitada e imperfecta, un patrimonio cultural de siglos. Su ambición suprema era conciliarlo con las verdades de la fe.

Por consiguiente, *incluso desde el punto de vista científico y filosófico,* el retorno a la lectura directa de los autores clásicos, pasando por alto los comentarios, y los comentarios de los comentarios, que sobre ellos habían proliferado, representaba la solución más válida y fecunda. Y los humanistas, como veremos más adelante, no obstante su preferencia por los poetas, los historiadores y los moralistas, no por ello descuidaron las lecturas científicas y filosóficas.

Por tanto, la actitud humanística ante el tesoro cultural de la Antigüedad puede parangonarse a la reacción de un joven inteligente y lleno de intereses culturales, que hubiese hecho sus estudios en manuales mediocres o textos mutilados, o con comentarios deformantes, al que de pronto se le ofreciese la posibilidad de entrar en una biblioteca con todos los libros fundamentales en todas las ramas del saber. La credencial necesaria para ingresar en aquella biblioteca era un buen conocimiento del latín y el griego (y, en cierta medida, para las cuestiones religiosas, del hebreo). No es, pues, de maravillar que los humanistas se lanzaran de cabeza a la "filología", una filología que, es de advertir, se proponía ante todo captar el *verdadero sentido* de los textos estudiados; tan es así que los conservadores acusan a las traducciones humanísticas de no ser suficientemente *literales.*

8. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN HUMANÍSTICA

Hay que insistir en este aspecto de preponderante interés por el *contenido* para no malinterpretar el aspecto *formal* de la actitud humanística. Por ejemplo, a ningún humanista le ocurrió jamás decir que el estudio del latín y el griego, en cuanto tales, "enseñe a razonar". El latín y el griego servían para remontarse a las fuentes de la cultura. En cambio, todos los humanistas presentan la educación humanística como enderezada a "formar al hombre en cuanto hombre", no médicos, ni jurisconsultos, capitanes o eclesiásticos, ni ningún otro tipo de profesional con capacidades particulares.

Otro de los caracteres fundamentales de la educación humanística es su *integridad,* es decir, la tendencia a cultivar en todos sus aspectos la personalidad humana, los físicos no menos que los intelectuales, los estéticos no menos que los religiosos. Pero integral no significa enciclopédico (por lo menos no en el sentido actual de la palabra), antes bien, los humanistas despreciaban la erudición barata y toda pretensión de omnisciencia sistemática, en lo que también se oponen al ideal medieval de las *summae.*

La educación formal e integral del humanismo coincide, pues, casi del todo, con el ideal latino de la *humanitas* profesado por Cicerón y Varrón, o con el ideal griego de la *paideia* como hubiera podido entenderlo Platón. Las materias de estudio, las *artes liberales* no se estudiaban por ellas mismas, sino porque se las consideraba como las más aptas para desarrollar armoniosamente las facultades del individuo, y por lo general se integraban con actividades deportivas y artísticas como la equitación, la natación y la danza. Esta importancia atribuida a la *armonía* del desarrollo global quizá recuerde mayormente el ideal griego que el romano, al punto que muchos reconocen a la educación humanístico-renacentista un tercer carácter, además de los dos ya mencionados, es decir, un carácter *estético.*

En general se reconoce también un cuarto carácter a la educación humanística, el de ser *aristocrática.* Pero en esto, como podremos comprobarlo al ocuparnos de cada uno de los autores, se corre el peligro de confundir una inevitable condición de hecho en que los humanistas debían trabajar, con una tendencia propia de su actitud. Que tendiesen a realizar una educación aristocrática es verdad sólo en parte. No se olvide que también la educación clásica era aristocrática y que la exigencia de cultura a que los humanistas respondían se originaba sobre todo en las nuevas *élites* políticas y económicas.

Si acaso, en semejantes circunstancias, debería maravillarnos el que muchos de los más grandes humanistas hayan aceptado como única aristocracia legítima la del ingenio, se hayan esforzado por favorecer mediante el estudio el ascenso social de jóvenes de modesto origen (como hará Vittorino da Feltre, con ejemplar abnegación), y hayan incluso llegado a teorizar la absoluta igualdad inicial y la idéntica dignidad de todos los hombres, como hará Moro en su comunizante *Utopía.* Aquí probablemente deberíamos añadir que el mensaje cristiano no había sido en vano y que la tendencia humanística a remontarse hacia las fuentes evangélicas originales actuó como profunda levadura para volver más rico y verdadero el sentimiento de la *humanitas* heredado de la Antigüedad clásica.

Sin embargo, el hecho es que los humanistas no se ocuparon para nada de la educación popular, y que descuidaron también la educación artística en todos los aspectos en que ésta tenía puntos de contacto con la actividad artesanal: pintores, escultores y arquitectos se formaban en los "talleres", mediante el aprendizaje directo, y aunque en ellos repercutió profundamente la nueva corriente humanística, sólo en raros casos disfrutaron de una educación humanística propiamente dicha.

Por consiguiente, el humanismo, en cuanto movimiento socio-cultural, no superó el prejuicio contra las actividades manuales ejercidas para ganarse la vida. De hecho, las escuelas humanísticas no sólo eran escuelas para pocos elegidos (como era inevitable), sino que en general acogían a jóvenes destinados a ocupar puestos privilegiados o al ejercicio de profesiones "liberales". Hay ejemplos de ricos mercaderes que daban a sus hijos una educación literaria completa, con la condición de que no debían ser ni médicos, ni abogados, sino sólo mercaderes.

Sin embargo, los humanistas lograron vencer un prejuicio, o sea, el que impedía el acceso de la

mujer a la alta cultura. No reconocen ninguna diferencia sustancial de ingenio entre los dos sexos y aplican a la educación de las jóvenes de alto rango métodos casi iguales a los empleados para los muchachos, llegando, en ciertos casos, a una verdadera coeducación.

9. LOS PRINCIPALES TRATADISTAS ITALIANOS

Ya hemos dicho que casi no hay gran humanista que no se haya ocupado de los problemas educativos. A continuación expondremos algunos de los más célebres planteamientos, con la intención de ejemplificar brevemente así las cualidades como los defectos propios de semejante especulación, y por último dedicaremos sendas secciones a los autores más valiosos y originales, o sea, Alberti y Castiglione.

Tema frecuente de la pedagogía humanística es el de un armonioso equilibrio entre *scientia* rerum y *peritia litterarum*. En su *De studiis et litteris liber* (donde se expone el plan para la educación de una noble dama, Isabela Malatesta, hija de Federico de Montefeltro) Leonardo Bruni se expresa como sigue: "Es por consiguiente necesario haber mucho leído y visto, y haberse dedicado a los filósofos, a los poetas, a los oradores y a los historiadores y a toda suerte de escritores. De ello resulta un rico patrimonio que nos permite aparecer prudentes, varios, galanos, en nada rudos ni escasos. Y a esta riqueza es menester que se añada una no pequeña ni despreciable pericia literaria. En efecto, estas dos son virtudes que se fertilizan la una a la otra y la una a la otra se sirven. Pues si las letras sin conocimientos reales son estériles y hueras, también el conocimiento de los contenidos, por amplio que sea, si está desprovisto de la belleza de la forma literaria aparece oscuro e inaccesible. ¿De qué sirve saber muchas cosas si no se puede escribir sin provocar risa? en algún modo están entre sí ligadas la pericia literaria y el conocimiento de las cosas."

Otro motivo recurrente es el del carácter placentero del estudio, que debe ir siempre ligado a un interés real. Veamos cómo se expresa a este propósito un gran santo de formación y gustos humanísticos, Bernardino da Siena (1380- 1444), en un sermón de Cuaresma: "Los romanos, antiguos y valerosos hombres, en todas las artes hacían lo que sigue, o sea que al llegar sus hijos a la edad de conocer, les mostraban todas las artes, y hacíanles estudiar y ejercitar aquella hacia la que el ánimo de cada niño más se inclinaba, por lo que aliaban lo natural con lo accidental. *Ponte a aprender lo que tu naturaleza te reclama."*

Por consiguiente, entre las reglas del estudio figura la de la *deleitación:* "Deléitate de lo que estudies, o lees u oyes."

A este concepto del estudio y, en general, de la naturaleza humana, se enlaza una enérgica reprobación de los castigos, sobre todo corporales, expresada con singular eficacia por Maffeo Vegio, de Lodi (1407-1458), que concluye como sigue un sombrío cuadro de las consecuencias que, a su juicio, provoca el recurrir a los azotes y las amenazas: "Sean por tanto en sumo grado prudentes los padres cuando reprendan a sus hijos; recuerden que en quien se ve amenazado, ultrajado, azotado, se forma un ánimo servil, y queda humillado, estropeado, sumido en la desesperación, perdido en el dolor. Si tenía una índole generosa, queda amilanado, reducido a temerlo todo, a no osar nunca más nada de excelso ni digno de un hombre libre."

También Eneas Silvio Piccolomini (1405-1464), el futuro papa Pío II, había sentenciado lapidariamente: *Verbera servos decent non liberos.* El motivo es platónico, pero para comprender mejor por qué lo reiteran tanto los humanistas recuérdese cuán era diversa la tradición medieval, cuyo estribillo, repetido incluso por los *auctores octo* —todavía en uso en la época en que Piccolomini o Vegio escribían—, era *si bene non scribis, scribam tua dorsa flagellis,* o bien *tua dura rumpantur dorsa flagellis,* o para decirlo a la española "la letra son sangre entra".

La formación de un "hombre libre", que el mismo Séneca había ligado a la definición de *studi liberali,* es el tema del primer tratado orgánico de pedagogía humanística, el *De ingenuis moribus ac liberalibus studiis adulescentiae,* de Pier Paolo Vergerio, dedicado al joven Ubertino, hijo de Francesco Novello da Carrara, señor de Padua. Pero en Vergerio, no obstante su familiaridad con la

obra de Salutati, la expresión "hombre libre", casi no tiene nada que ver con las libertades ciudadanas y significa más bien hombre libre de la obligación de ganarse la vida con *artes innobles* que "tienen como fin la ganancia y el placer". En su minucioso catálogo de las disciplinas idóneas a una formación completa, trata con gran cautela la medicina y el derecho, porque su ejercicio es "no muy noble" o francamente "indecoroso" si se ejerce por dinero. Sin embargo, entre los momentos felices que no deja de haber en la famosa obrita, figura la definición de la actitud crítica que se debe adoptar al aproximarse a la cultura: "El primer paso hacia el saber es el poder dudar."

Es de advertir que los humanistas no fueron siempre o casi siempre, como suele creerse, inmoderados ensalzadores de las lenguas clásicas y menospreciadores del habla vulgar. El cardenal Jacopo Sadoleto, de Módena (1477-1547), en su *De liberis recte instituendis,* rico en juiciosas observaciones acerca de la importancia de la familia y el ambiente en la educación infantil, insiste en la conveniencia de que los jóvenes dominen a la perfección la lengua común. Por lo demás, ya el florentino Cristoforo Landino (1424-1498) había observado cómo el estudio del latín servía para articular más ricamente el habla vulgar hasta volverlo plenamente apto en cuanto lengua culta, argumentación que más tarde Agrícola hará suya en Alemania.

10. LEÓN BATTISTA ALBERTI Y SU OBRA "DE LA FAMILIA"

En lengua vulgar se escribió el más notable tratado de educación compuesto en la Italia humanística, es decir, el *Della famiglia,* de Leon Battista Alberti (1404-1472), nacido en Génova, en una familia de exiliados florentinos. A su formación humanística, perfeccionada en Padua bajo la guía de Barzizza, Alberti aunaba un espíritu por naturaleza versátil, una curiosidad insaciable, una gallardía física excepcional, un carácter firme y franco en el que se daban la mano la modestia y un individualismo de pura marca renacentista. Fue, como es notorio, uno de los más grandes arquitectos de su época, pero le preocupaba en sumo grado no ser confundido con los "maestros albañiles", es decir, con los arquitectos de origen modesto formados por aprendizaje directo, en lo que debe verse, no tanto un prejuicio social, cuanto su nuevo concepto de la arquitectura, una ciencia propiamente tal, con bases históricas muy precisas en la clasicidad (en el *De re aedificatoria* sigue, hasta cierto punto, a Vitruvio, pero sin sacrificar su propia originalidad).

"No tiene virtud quien no la quiere" sostiene Alberti fiel a la idea renacentista (que desarrollará sobre todo Pico della Mirandola) del hombre como *sui fortunae faber,* como arquitecto del propio destino. Pero para querer la virtud, el hombre tiene que aprender a amarla, cosa que no puede ser sin una educación adecuada. Alberti es fundamentalmente optimista, sea por lo que toca a la naturaleza humana, que siempre o casi siempre puede orientarse hacia el bien, como por lo que se refiere a la posibilidad de percibir en ella precozmente las inclinaciones.

Pero es necesario que a esta tarea se dedique el padre de familia en persona, a ejemplo de Catón "aquel buen antiguo... que consideraba oficio de padres el enseñar a los hijos todas las virtudes dignas de ser conocidas por los hombres libres". No hay razón que justifique en un padre el incumplimiento de este deber. ¿Los negocios? ¿Los quehaceres del Estado? ¡Pero si el mejor servicio que puede prestarse al Estado es dotarlo de ciudadanos dignos! Cuanto a los negocios, "será cierta riqueza dejar a los hijos tantos bienes de fortuna que no se vean constreñidos a pronunciar esa tan acerba y a los libres ingenios tan odiosa palabra: *yo te ruego.* Pero sin duda será mayor herencia legar a los hijos una tal firmeza de ánimo que prefieran sufrir pobrezas a rogar o a servir para alcanzar riquezas".

Los padres deben ser buenos observadores, aprender a percibir los indicios reveladores de la oculta naturaleza de los hijos, sobre todo los vicios incipientes. Alberti cree que es posible tener ciencia, si no certera, probable del alma humana: "así como la planta se descubre sobre la tierra, así el práctico y diligente la conoce, y quien sea menos práctico más tarde la conocerá".

Pero en la educación la oportunidad es indispensable porque es necesario prevenir los vicios más bien que corregirlos, y para prevenirlos es fundamental el ejemplo y, junto con éste, un incesante

ejercicio activo que satisfaga el afán de afirmación y de elogio, pues "en cada uno de nosotros que no sea del todo frío o tardo de intelecto, parecería que la naturaleza ha puesto mucha avidez de alabanzas y gloria".

Alberti insiste con ahinco en la importancia de la actividad o "ejercicio", fundándose en preceptos médicos, y declarando "absténgase del ejercicio sólo quien no quiera vivir contento, jocundo y sano". Por eso es preferible criar a los niños en el campo, donde tengan oportunidad- de dedicarse a todo género de actividades, juegos y deportes: "Véase cuánto más robustos y sólidos son los niños crecidos en el campo, expuestos al sol y a las fatigas, que no los nuestros criados en el ocio y en la sombra, como decía Columela, a los cuales ya nada puede añadir de sucio la muerte. Helos ahí, paliduchos, secuchos, todos ojeras y mocos."

En pocas palabras, Alberti quiere una educación activa y *viril.* Sobre este concepto de la virilidad insiste mucho, al punto de parecer descortés para con el bello sexo. Lo que teme sobre todas las cosas es la molicie, la pereza, la soledad ociosa, en que se anidan los vicios. Y si bien insiste en que no se debe "desvirilizar" al educando con excesivos vituperios y castigos, a fin de que no caiga "en una servidumbre de ánimo en la que ya no se afane por honestarse", es mucho más propenso a los castigos, incluso corporales, que los otros humanistas en general: "Se muestren pues los padres solícitos en todo, amonestando con las palabras y castigando con el azote, a fin de que de raíz arranquen los vicios a las almas que ahora verdecen."

La preocupación fundamental es moral y social: a ella responde incluso la alta función que Alberti reconoce a los estudios literarios. No se trata sólo de un ornamento indispensable (cualquiera "por muy gentilhombre que sea de sangre, si no tiene letras, de rústico será reputado"), sino del más fundamental instrumento de convivencia social.

"Ninguna fatiga más remuneradora, si fatiga puede llamársela más bien que deleite y recreo de ánimo e intelecto, que la de leer y repasar cosas buenas: resulta uno abundante en ejemplos, copioso en sentencias, rico en persuasiones, fuerte en argumentos y razones; se hace uno oir; está entre conciudadanos y se le escucha de buen talante, se le admira, se le ama. No prosigo, que sería largo el decir cuánto sean las letras no digo útiles, sino necesarias a quien rige y gobierna las cosas; ni describo hasta qué punto son ornamento de la república…"

Naturalmente, es enemigo de la lectura de manualitos; se debe leer "Tulio, Livio, Salustio, en los cuales... Se respire aquel perfectísimo y esplendidísimo clima de elocuencia" que es tan apropiado para la vida culta.

Con todo, los ejercicios físicos y militares, según Alberti, se deben cuidar no menos que los literarios, en cuanto son "cosas no menos necesarias a la costumbre y a la vida civil, y tales que los pequeños sin gran fatiga los aprenden pronto y bien..."

Educación de hombre libre e independiente la de Alberti, y, al mismo tiempo, educación a la vida social, educación de ciudadano. Pero en la realidad política el ciudadano cedía cada vez más el sitio al súbdito, por lo que la educación humanístico-renacentista tenía por fuerza que adaptarse a formar sobre todo esos súbditos selectos que son los cortesanos, lo que se tradujo en el florecimiento de toda una literatura que de ahí a poco resbalará hacia una pura preceptística externa de los buenos modales.

II. "EL CORTESANO" DE BALDESAR CASTIGLIONE

Merecida fama conquistó de inmediato, en Italia y en Europa, la obrita en que el mantuano Baldesar Castiglione (1478-1529) analizaba e idealizaba su experiencia de devoto y diligente cortesano de diversos príncipes italianos como Montefeltro de Urbino y el Papa. El librito, en forma de diálogo, compuesto en gran parte entre 1508 y 1516, pero aparecido en 1528 con el título de *II Cortegiano,* se tradujo muy pronto al español, al inglés, al francés y al latín.

En él se hace una síntesis entre el ideal de *cortesía* que informaba la educación del caballero en sus más refinadas manifestaciones, y el ideal de perfecta *cultura literaria* propia del humanismo.

Con esta síntesis Castiglione se propone formar el perfecto colaborador del príncipe.

Adviértase que el vocablo "cortesano" no tenía entonces el sentido denigrante que tiene hoy día; ni siquiera indicaba la misma cosa: en efecto, no se trataba de una especie de ilustre parásito, sino, ante todo, del consejero, representante, embajador (como lo fue el mismo Castiglione), y, en cierto sentido, incluso funcionario de confianza del príncipe, en una época en que aún no se creaban cuadros de diplomáticos y burócratas especializados en estas funciones.

Naturalmente, nos hallamos lejos del ideal humanístico del libre ciudadano, pero también a este propósito se debe tener presente que, por el momento, la situación italiana dejaba un amplio margen de libertad a tales "cortesanos", y en general a los artistas, literatos, científicos, etc., que vivían en la órbita de esta o aquella corte señorial; es decir, esencialmente, la libertad de largarse con viento fresco y ofrecer sus servicios a otras cortes, o bien a los gobiernos republicanos que aún sobrevivían.

Por eso, aunque el tipo de cortesano bosquejado por Castiglione es un tipo ideal, en Italia aún no es del todo irreal. Su deber consistía en aconsejar el bien y desaconsejar el mal a su señor, haciéndose intérprete de los verdaderos intereses de éste y velando por su verdadera gloria. Cortesanos en este sentido, según Castiglione, fueron también Aristóteles junto a Filipo I de Macedonia y Alejandro Magno, y Platón junto a Dión de Siracusa. Y siguiendo el ejemplo de Platón cuando juzgó su obra ineficaz: el buen cortesano que no logre mantener a su príncipe en el recto sendero, debe abandonar su servicio evitando así la ansiedad en que se ve obligado a vivir el hombre probo cuando tiene por señor un malvado.

La *virtud* necesaria para desempeñar con firmeza, sagacidad y mesura una tal función no es un don de la naturaleza, sino que se adquiere cultivando con prolongado ejercicio y persistente estudio "la semilla inclusa y sepulta en el alma", o sea las potencialidades positivas de la naturaleza humana.

Son tantas las perfecciones que Castiglione pretende concentrar en su personaje ideal, al que quisiera no sólo recto y culto, sino también conocedor de todo arte y ejercicio físico y militar, refinado de modales y capaz de "esconder el arte" bajo una "cierta altivez" o señorial indiferencia, en una palabra, eran tantas las dotes de intelecto y carácter que debía poseer semejante "cortesano", que con toda razón observa la duquesa Elisabetta Gonzaga (mujer del duque Guidobaldo d'Urbino, en cuya corte se desenvuelve el imaginario diálogo) que de existir tal hombre sería de por sí el más perfecto de los príncipes.

Y a decir verdad hay momentos en que podrían identificarse en esa figura los rasgos del *gran* Federico da Montefeltro, el discípulo de Vittorino, por cuya orden se había construido algunos decenios antes el palacio donde está ambientado el diálogo, que fue uno de los más ilustres capitanes de su época sin perjuicio de su ánimo y cultura de humanista y sin desmedro de la *más* refinada nobleza de trato.

En el fondo, *El cortesano es* una fábula optimista que quiere eternizar el fugaz equilibrio —por un breve periodo alcanzado en algunas pequeñas cortes italianas— entre las exigencias de la política y las de la Cultura. Es sin lugar a dudas la más estupenda y completa imagen idealizada de una corte italiana del Renacimiento.

La muerte de Castiglione, al año escaso de haber aparecido su libro, parece simbolizar la incolmable fractura existente entre aquel sueño y la realidad. Falleció en. Toledo, donde era representante diplomático del Papado (a cuyo servicio entró al quedar incorporado el ducado de Urbino en el Estado Pontificio), según se dice, por el dolor que le produjeron los reproches que le hiciera Clemente VII de no haber sabido comunicarle las verdaderas intenciones de Carlos V. De ese modo su muerte viene a quedar, no casualmente, entre el saqueo de Roma y la destrucción definitiva de la República de Florencia, magnos signos de la total desintegración de aquel mundo "cortés" idealizado por Castiglione.

Cierto es que su libro fue apreciado más por el refinamiento exquisito que en él se ostenta, que por el motivo moral que lo sostiene; sin embargo, de los aspectos positivos del "cortesano" germinará el ideal del "caballero" que será más tarde inmortalizado por Locke.

12. LAS ESCUELAS HUMANÍSTICAS Y LAS ACADEMIAS

Naturalmente, también la práctica efectiva de la educación humanística se afirmó en Italia antes que en el resto de Europa. Muchos de los más grandes humanistas fueron también maestros no sólo de categoría universitaria, sino también en el nivel medio. Algunos de ellos, como Gasparino Barzizza (1359-1431), profesor de Padua, al mismo tiempo que enseñaban públicamente en una universidad, mantenían por su cuenta pequeñas *escuelas-pensión (contubernia),* es decir, aceptaban como pensionados a jóvenes a los que preparaban en los estudios clásicos del nuevo tipo y para los cuales no eran suficientemente propedéuticas las escuelas comunales atendidas por el clero o por modestos profesores municipales.

Por lo que toca a los estudios universitarios, ya hemos dicho que los humanistas tropezaban a menudo con no pocas dificultades para introducir en ellos sus enseñanzas y su espíritu. Esta circunstancia, junto con el surgimiento de una situación político-social en la que nuevas clases pudientes y nuevos señores ilustrados demostraban un profundo interés por la cultura, sin que ese interés hallase satisfacción por los normales conductos universitarios (por lo demás, la Universidad preparaba teólogos y juristas, pero concedía poco a la cultura "desinteresada"), determinó el surgimiento de algunas instituciones privadas de alta cultura, las "Academias".

Cada Academia se proponía promover un determinado tipo de estudio. Se trataba de materias no cultivadas en el campo universitario, o a las que se quería dar una forma nueva y diversa de la escolástica que aún predominaba en las universidades. Tal es el caso de la *Academia Platónica* fundada en Florencia por Cósimo el Viejo a inspiración de Gemisto Pletone, y dirigida por Ficino. Su objetivo era predominantemente filosófico, pero promovía un platonismo de tipo nuevo del que nos ocuparemos más adelante. Muerto Ficino y expulsados los Médicis, la Academia pasó bajo el patrocinio de la familia Rucellai (y celebró sus reuniones en los famosos huertos "Oricellari"), asumiendo un carácter cada vez más político hasta convertirse en sede de conjuras antimediceas, de modo que en 1522 se la dispersó al reprimirse la conjura contra el cardenal Giulio de Médicis, futuro Clemente VII.

Carácter arqueológico y erudito tuvo la *Academia Romana,* fundada por Pomponio Leto, con los auspicios de los papas, y carácter literario la *Academia Pontaniana,* patrocinada en Nápoles por los Aragón y bautizada así en honor de su más famoso director, Pontano.

En el siglo XVI florecerán nuevas academias literarias (por ejemplo, la de los *Infiammati* en Padua, o la Florentina) o filosóficas (como la que fundará Telesio en Cosenza), mientras que en el siglo XVII surgirán las primeras academias científicas.

En general, las academias representan la *laicización de la alta cultura.* Esto no significa que no colaborasen con ellas eclesiásticos y espíritus sinceramente religiosos, sino sólo que ha surgido un nuevo tipo de hombre de estudio que no es necesariamente ni eclesiástico ni profesionista de la cultura (médico, abogado, maestro), sino que vive de renta, de mecenazgo u ocupa incluso cargos públicos. Las academias son el lugar natural de reunión para quienes cultivan disciplinas afines, incluso si lo hacen, como se diría hoy, en calidad de "diletantes".

Las academias *no son* pues instituciones educativas, y no sustituyen a las universidades como instrumentos de enseñanza superior, si bien colman las insuficiencias de éstas en cuanto sedes de elaboración de la alta cultura.

13. GUARINO DA VERONA

En Italia, la educación más típicamente humanística se realizó más bien en el nivel que hoy diríamos "secundario" que en el universitario, y en forma privada más bien que pública. Pero estas dos afirmaciones exigen aclaraciones importantes: en primer término, las *escuelas-pensión* más

famosas mostraron la tendencia a ampliarse hacia lo alto, en el ámbito de los estudios superiores; en segundo término, no faltaron, aunque no tuvieron fortuna, intentos de escuelas humanísticas administradas por los poderes públicos, sobre todo las autoridades municipales.

La carrera docente de Guarino da Verona (1374-1460), una de las más largas y variadas, nos muestra casi completa la multiplicidad de aspectos de la educación humanística.

De origen modesto (su padre, un herrero, lo dejó huérfano a la edad de doce años), debió a los amorosos cuidados de la madre y a su propia tenaz voluntad los primeros éxitos en los estudios, realizados primero en Verona y luego en Padua, donde recibió las primeras influencias humanísticas a través de Giovanni da Conversino, ex familiar de Petrarca, y Paolo Vergerio. Tuvo luego ocasión de trasferirse a Grecia en el séquito de un patricio veneciano y de convertirse en familiar de Manuele Crisolara, vuelto de Italia donde había enseñado en Florencia, más precisamente en el *Studio* (escuela pública superior), a invitación del municipio y a insistencia de Salutati. Después de cinco años en Grecia, en 1408 Guarino volvió a Venecia, pero luego se trasladó a Bolonia, y, en fin, por invitación de Poggio Bracciolini y Leonardo Bruni, a Florencia, para enseñar antigüedades greco-romanas en el *Studio,* reabierto en 1412 por las autoridades florentinas.

En 1414 encontramos a Guarino de nuevo en Venecia, donde abre una escuela para jóvenes deseosos de aprender o perfeccionar el griego. Entre ellos figura Vittorino. Cinco años más tarde helo en Verona, con el cargo de profesor de retórica. En esta ciudad abre además una escuela-pensión semejante a la de Barzizza, en Padua. En 1429, después de haber rehusado en los años precedentes varias invitaciones de municipalidades y príncipes, aceptó por fin la del marqués Niccolò d'Este para que se estableciera en Ferrara y cuidase la educación de Leonello, hijo y heredero del señor.

En Ferrara abrió luego una escuela-pensión y fue nombrado profesor cívico de retórica del *Studio pubblico,* abierto en aquel entonces (1436) y que recibió en 1442 el reconocimiento imperial. De ese modo, el nacimiento de la Universidad de Ferrara se liga a la obra y a la universal nombradía ya para entonces conquistada por Guarino, quien enseñó ahí hasta su muerte (1460). A su escuela y lecciones públicas acudían discípulos no sólo de toda Italia, sino del resto de Europa.

La *escuela-pensión* guariniana se caracterizaba por la unión de una cordial atmósfera de familiaridad y colaboración y un claro orden de materias estudiadas con un método preciso.

Guarini dividía su instrucción en tres cursos: elemental, gramatical y retórico. El curso gramatical constaba de una parte metódica y una parte histórica que comprendía la lectura de los historiadores antiguos y, en general, de los prosistas y poetas más propios para conocer de primera mano el mundo clásico. El curso retórico sustituía de hecho los cursos universitarios, dado que comprendía un estudio profundo de la retórica ciceroniana y quintiliánica, así como también la lectura de las obras filosóficas de Cicerón, Platón y Aristóteles.

La escuela de Guarino, era, pues, esencialmente, un ejercicio sistemático de lectura inteligente y graduada de los clásicos latinos y griegos (sin excluir a los escritores cristianos), una lectura complementada a cada paso por comentarios y debates, y que daba ocasión a toda suerte de ejercicios orales y escritos. Un contacto así de íntimo con la clasicidad, realizado en un ambiente libre, armonioso, acogedor, animado de músicas, danzas y cantares no menos que de ejercicios físicos y juegos, no podía menos de promover en los más dotados un perfecto hábito humanístico, lo que puede decirse tanto de un humanista "puro" cual Ermolao Barbaro, como del gran santo que fue Bernardino da Siena, entrambos discípulos del insigne veronés.

14. VITTORINO DA FELTRE

También Vittorino Rambaldoni da Feltre (1373 ó 1378-1446) fue de modesta familia y logró estudiar en Padua y Venecia sólo a costa de grandes sacrificios. Mientras frecuentaba los cursos de Giovanni Conversino y Vergerio se ganaba la vida como *magister puerorum;* una vez graduado, deseando aprender la matemática, de la que no existían cursos públicos, ingresó como sirviente en

casa de Biagio Pelacani, que la enseñaba en forma privada y a precios muy altos (si bien era, al mismo tiempo, profesor público de filosofía natural).

Posteriormente, se mantuvo a su vez como profesor de matemática y latín en casa de Barzizza, quien había llegado a Padua en 1407 y bajo cuya dirección se convirtió en un exquisito latinista de tipo ciceroniano. Sin embargo, se trata de un ciceronianismo muy diverso del que será más tarde escarnecido por Erasmo: Cicerón era, en ausencia de las fuentes griegas, por la extraordinaria variedad de su producción, el depositario del lenguaje más rico y los contenidos más sustanciosos.

En efecto, en aquel entonces el griego se conocía poco y la única cátedra de griego que había en Italia era la de Florencia, desempeñada primero por Crisolara (que el mismo Vergerio, ya cincuentón, había ido a escuchar) y después por Guarino. Pero apenas Vittorino supo de la apertura de la escuela de Guarino en Venecia se dirigió allá, bien que ya no fuese un muchacho (tenía unos 40 años), y bajo la guía del casi coetáneo veronés adquirió en breve un buen conocimiento del griego (y es posible que, a su vez, ayudase a Guarino con la enseñanza del latín, del que era, de los dos, el mejor conocedor).

En 1420, Vittorino, en Padua, abrió un *contubernium* propio, en el que ya desde entonces cobraba poco o nada a los alumnos más pobres y al que mantenía con los elevados honorarios pagados por los más ricos, o sea, los hijos de los patricios y de los acaudalados comerciantes venecianos. En efecto, su escuela gozaba ya de gran prestigio porque enseñaba espléndidamente, a más de latín y griego, la matemática.

En 1421 fue llamado para suceder a Barzizza (invitado a Pavía) y aceptó, con una cierta perplejidad, la cátedra de retórica. La razón principal de su perplejidad era la indisciplina y la anarquía reinantes entre los estudiantes pavianos, que asumían formas tan graves que constituían un auténtico y angustioso motivo de preocupación para un espíritu alto y puro, profundamente religioso, como el de Vittorino.

Disgustado, Vittorino abandonó la cátedra antes del año y se retiró a Venecia, donde fundó una *escuela-pensión* que atrajo de inmediato a la flor y nata de la aristocracia veneciana, e incluso discípulos del resto de Italia, movidos por la preclara fama que ya por entonces circundaba el nombre de Vittorino.

Al año siguiente, Vittorino fue invitado por el marqués Gianfrancesco Gonzaga, señor de Mantua, para que fuese preceptor de sus hijos al precio que Vittorino fijase. Vittorino no se contentó de esta liberalidad, sino que exigió de Gonzaga una libertad absoluta en su obra educativa y, finalmente, como refiere un biógrafo, comunicó su aceptación al marqués con las siguientes palabras: “Habiendo oído acerca de ti muchas excelentísimas cosas, acepto la invitación; pero con la condición de que, si me pedirás cosas dignas de entrambos, las haré de buena gana, y estaré contigo sólo mientras sean elogiadas tus costumbres y tu virtud.”

Así fue como empezó uno de los más famosos experimentos educativos de todos los tiempos, el de la *Giocosa*. En efecto, Vittorino en vez de limitarse a servir como preceptor únicamente de los príncipes, creó una nueva *escuela-pensión,* transformando para tal fin una lujosa villa del marqués, con un amplio parque, denominada “la Zoiosa” por estar destinada a fiestas y diversiones. Al cambiar el nombre por el de “Casa Giocosa” Vittorino trazaba ya en cierto modo su programa (por lo demás, *iocus* es sinónimo de *ludus* que a su vez, para los latinos, era sinónimo de escuela). Sobre la fachada una leyenda latina decía: “Venid, oh niños, aquí se instruye, no se atormenta”.

En la *Giocosa* hospedó a otros vástagos de familias nobles o incluso de origen modesto; todos ellos, sin embargo, seleccionados con gran atención, sobre todo desde el punto de vista moral. Como de costumbre, a los más necesitados los mantenía él, procurando al mismo tiempo que hubiese la más rigurosa igualdad de tratamiento. Acudían discípulos de todas partes de Italia y Europa, por lo que, no obstante la implacable selección, pronto llegaron al número de 70.

Vittorino se rodeó de colaboradores de primer orden, especializados en varias disciplinas. Tenía igualmente necesidad de maestros de equitación, natación y esgrima, así como también de música, pintura y canto. Él mismo participaba personalmente en muchos ejercicios físicos; le gustaba sobre todo el juego de pelota.

Para Vittorino todo esto no era una simple diversión, ni siquiera un puro ejercicio físico. Era muchas otras cosas: ocasión para observar la índole de los discípulos; educación del carácter; lección de sociabilidad; aprendizaje del dominio de sí mismo incluso en el ímpetu de la contienda; en una palabra, ejercicio de *self-control,* como dirían hoy los ingleses, en cuyas *Public Schools* influirán mucho estos aspectos de la educación vittoriniana.

En cuanto a la educación intelectual, estética y religiosa, que seguía siendo la parte principal, era atendida por Vittorino con suma escrupulosidad en todos sus aspectos, inclusive en los confiados a otros maestros, puesto que el conjunto debía formar un todo orgánico aunque adaptado a la índole, a la capacidad y a los intereses de cada uno de los discípulos.

Al parecer, la educación de Vittorino era *enciclopédica,* es decir, lo era de hecho en el sentido clásico (cf. vol. I, § 49) de una "cultura general" propia para formar integralmente la personalidad. Solía decir que así como el cuerpo se restaura con la variedad en los alimentos, así el espíritu, se recrea con la alternancia de las materias de estudio.

Debido a esto, es decir, por causa del amplio lugar que concedía al "cuadrivio", generalmente negligido por los humanistas, Vittorino parecía volver atrás con respecto, por ejemplo, a Guarino. Pero trivio y cuadrivio reverdecían al soplo vivificante de la clasicidad absorbida mediante la lectura directa, sin exceso de premisas gramaticales, incluso de textos griegos. En efecto, la enseñanza del griego era objeto de particulares cuidados, y dos discípulos griegos de Vittorino, Teodoro Gaza y Giorgio di Trebisonda, se convirtieron pronto en colaboradores de la *Giocosa* y adquirieron reputación europea como doctos lingüistas y gramáticos. Sin embargo, la lengua principal de la *Giocosa era* el latín, con exclusión de todo enseñamiento o lectura en lengua vulgar. En esto era unilateral, pero se le puede excusar si se tiene presente el clima cultural; en cuanto al resto, reinaba en la escuela la más absoluta libertad para abordar cualquier disciplina digna de estudio.

Completaba el cuadro la educación religiosa, de la que se encargaba en persona el gran feltrés, quien se sentía particularmente afín al espíritu franciscano y sabía fundirlo admirablemente en su enseñanza, corroborándolo con la lectura directa en griego y en latín de los Evangelios y los Padres de la Iglesia.

Por lo demás, no se rebasaban los límites de la educación general: Vittorino encaminaba a algunos de sus discípulos al estudio de la medicina o del derecho en las universidades públicas, pero por lo que a él respecta evitaba dar a su enseñanza un giro profesional, persuadido como estaba de que incluso para esto la base más útil y necesaria era una formación humanística completa, rematada por un estudio suficientemente profundo de la *retórica* y la *filosofía.*

Humanistas insignes como Bracciolini, Filelfo, e incluso Guarino, confiaron sus hijos a Vittorino. De la *Giocosa* salieron, además de humanistas de gran fama, jefes de estado y condotieros —como los Gonzaga, Federico de Montefeltro y Giberto da Correggio—, eclesiásticos, teólogos, educadores, juristas y hombres de ciencia, e incluso algunas princesas de fina sensibilidad como Cecilia Gonzaga y Bárbara de Brandeburgo, esposa de aquel Ludovico Gonzaga que sucedió con honor al padre Gianfrancesco y que fue también munífico mecenas, ilustrado y hábil administrador. En Mantua había sido el primer discípulo de Vittorino, a quien debía el haber sido reintegrado en sus derechos de sucesión después de una grave ruptura con el padre.

Muerto Vittorino, la *Giocosa* siguió funcionando con altibajos por algunos decenios, pero en general su espléndido ejemplo resultó más fácil de admirar que de seguir.

Incluso en sus instituciones educativas, el humanismo italiano, generado por las exigencias de una vida ciudadana renovada, ligó sus destinos al precario florecimiento del mecenazgo principesco, manteniendo una cierta libertad y dignidad justo en virtud de la fragmentación política de Italia.

De ahí a poco las escuelas humanísticas —espléndidas realizaciones sin raíces profundas en la vida civil—, desaparecerán del todo y, a vuelta de un siglo, la educación humanística asumirá en Italia la fisonomía ceñuda e impenetrable de la Contrarreforma, con estructuras que los jesuitas copiarán a las escuelas humanísticas del norte de Europa.

III. LA EDUCACIÓN HUMANÍSTICA EN EUROPA

15. ERASMO DE ROTTERDAM

Volviendo los ojos hacía el Norte, hacia Flandes e Inglaterra, vemos descollar, a principios del siglo XVI, dos eminentes personajes cuya vida y obra atestiguan lo difícil y dura que era la existencia del hombre culto dotado de un elevado sentimiento moral, en un mundo en que imperaban la "razón de Estado" o el fanatismo religioso o ambos a dos. Se trata de Erasmo de Rotterdam y de Tomás Moro, ligados entre sí por lazos de profunda amistad. Pero mientras que Erasmo logra capear las tempestades con su actitud "irénica" (sin rebajarse por lo demás a componendas) y puede conservar la libertad con sólo trasladarse de una ciudad a otra, evitando los lugares donde se instauraban las opuestas intolerancias, Moro fue la encarnación humanísima, sonriente y trágica del hombre de corte que se rehusa a traicionar la propia conciencia: habiendo gozado del más alto favor ante Enrique VIII, pagó con la cabeza la negativa de prestarle juramento como jefe legítimo de la Iglesia de Inglaterra.

Desiderio Erasmo (1466-1536) fue el más famoso humanista de su época. Habiendo ingresado en la orden de los agustinos y ordenado sacerdote, obtuvo dispensa de los deberes conventuales y del hábito para dedicarse en exclusiva al estudio. Se graduó en teología en la Universidad de Turín (1506), y muy pronto emprendió una intensísima actividad como escritor y filólogo. Preparó la edición de algunos Padres de la Iglesia (entre otros, San Agustín) y trabajó en un texto critico del Nuevo Testamento, que tradujo además del griego al latín con fidelidad y pericia superiores a las de San Jerónimo, en la lucha religiosa provocada por la reforma de Lutero, lucha en la que Lutero lo hubiera querido tener a su flanco, prefirió mantenerse neutral, lo que le valió la hostilidad de protestantes y católicos. Murió el 12 de julio de 1536 en Basilea.

Erasmo fue el apóstol de una religiosidad espiritual e interior, que exteriormente se manifiesta como tolerancia y caridad constructiva para con el prójimo. En estos conceptos se inspira su *Manual del soldado cristiano,* mientras que *sus Introducciones* anuncian aquel principio del retorno a las fuentes del cristianismo que habría de servir como punto de partida a Lutero. Sin embargo, contra la negación de la libertad humana hecha por Lutero, Erasmo escribió su *De libero arbitrio.* Su obra más famosa es *Elogio de la locura,* dedicado a Moro, que es a un tiempo sátira mordaz de las hipocresías y el huero formalismo de que está llena la vida, sobre todo la práctica corriente de la religión, y una parcial reivindicación de los derechos del instinto irracional y del sentido común contra los esquemas de un escolástico y presuntuoso racionalismo.

Como pedagogo, la influencia de Erasmo fue extrema y benéfica en virtud de la humanidad, el equilibrio y la viva conciencia de la necesidad de respetar la progresiva maduración de la personalidad infantil, que anima a sus libros, sobre todo el más importante, o sea, *De pueris statim ac liberalitar instituendis.*

Erasmo recoge con renovado vigor gran parte de los argumentos de la pedagogía humanística italiana en favor de la educación literaria, que debe empezar tempranamente, en formas sencillas y alegres. No se puede "considerar hombre a quien carezca de letras", puesto que el hombre requiere de un amplio coloquio humano para formar sus propios hábitos: "Un hombre no instruido en la filosofía u otras disciplinas es un animal inferior incluso a los brutos. Las bestias por lo menos siguen los instintos naturales, pero el hombre si no está formado por la literatura y la filosofía es presa de pasiones inferiores a las de las fieras. Ningún animal es más feroz y nocivo que el hombre devorado por la ambición, la codicia, la ira, la envidia, la obsesión del lujo, la lujuria."

Muchas páginas de suma eficacia dedica Erasmo a combatir los castigos corporales, páginas que constituyen un pavoroso testimonio de los métodos entonces en boga incluso en escuelas de orientación humanística: "Sea nuestro único azote la admonición liberal, en ocasiones incluso el

reproche, pero que sea dictado por la dulzura, no por la acrimonia." Sean estímulos positivos "el sentimiento del honor y el elogio" (en lo que se ve una clara anticipación, y no la única, a Locke).

Erasmo insiste repetidamente en las materias susceptibles de ser enseñadas en la primera infancia, sobre todo los idiomas, con métodos que hoy llamaríamos "directos". Pero también insiste, con igual eficacia, en la necesidad de estudiar oportunamente la índole del niño, y de tomar en consideración desde un principio las diferencias individuales. Por eso cada maestro debe cuidar sólo de un pequeño número de discípulos, y la didáctica debe adaptarse y graduarse inteligentemente. No hay que preocuparse tanto de los resultados inmediatos como de los obtenidos a plazo más largo, que son los más valiosos.

Erasmo concedía poca importancia a la ciencia, que si la apreciaba era sobre todo porque "es de gran ayuda a quienes emprenden la explicación de los antiguos poetas y oradores". Pero, por otra parte, a fuer de príncipe de los humanistas, se dio perfecta cuenta del riesgo de involución formalista implícito en la cultura literaria.

Para prevenir este peligro escribió el *Ciceronianus,* deliciosa sátira del fanatismo por Cicerón que contaba con algunos adeptos entre los humanistas menores (se dice que Longolio, a los cinco años de no leer otra cosa que Cicerón, formuló el voto de no emplear jamás ninguna palabra extraña al léxico ciceroniano).

16. TOMÁS MORO

Erasmo, es pues, el hombre del equilibrio, el espíritu irénico y universal que repudia todo exceso y toda unilateralidad, y representa la plena madurez del humanismo, pero de un humanismo sustancialmente satisfecho de *sí* mismo, es decir, dispuesto a reducir cualquier problema a cuestión de buena educación y cultura.

Tomás Moro (More, 1478-1535) es por el contrario el hombre que exprime de su educación humanística hasta la última gota de jugo, hasta encontrar en ella el áspero sabor de la participación en la vida política y civil y de la osadía sin ataduras, motivos que supo fundir admirablemente con un espíritu irónico y agudo y con un cálido sentimiento de humanidad en su obrita *De optimo reipublicae statu deque nova insola Utopia* (1516), con la cual inauguró un nuevo género literario, el de las utopías, es decir, representaciones de estados y situaciones inexistentes, construidos casi por el gusto de realizar y hacer realizar osados experimentos mentales *(utopía* es una palabra acuñada del griego que significa más o menos "país que no está en ninguna parte").

Pero Moro no se refugia detrás de la pantalla de la irrealidad: antes de abordar su isla feliz nos traza un cuadro horripilante, de gran realismo no obstante hallarse expresado en forma irónica y sarcástica, del modo impío como funcionaba la justicia en Inglaterra, poniendo de relieve cómo ello estaba estrechamente conectado con las crecientes injusticias sociales, ligadas a su vez a las transformaciones económicas.

"La culpa es también de las ovejas, las cuales, un tiempo mansas y contentas de sus pasturajes, ahora, a juzgar por lo que se dice, enfurecidas, jamás sacias, llegan a devorar a los hombres y devastan campiñas, casas, ciudades, sembrándolas de ruinas." El lector encuentra de inmediato la explicación de esta sorprendente paradoja: se trata de la transformación de los campos labrantíos en prados bajo el impulso de los altos beneficios que producía la crianza de ovinos de raza fina, transformación por entonces en acto en muchas zonas de Inglaterra, con trágicas consecuencias para gran parte de los campesinos.

Moro expone con sagacidad los muchos remedios empíricos que podrían adoptarse, pero en ningún momento duda de su radical insuficiencia. A su modo de ver, el único remedio auténtico sería abolir la propiedad privada. La descripción de la isla de Utopía, a donde el protagonista del diálogo llega después de haberse separado, con un puñado de hombres, de una de las expediciones de Américo Vespucci, sirve ante todo para reafirmar la siguiente tesis: que una sociedad enteramente comunista, o sea, sin propiedad privada, no sólo puede subsistir, sino incluso ser

mucho mejor que la nuestra. En Utopía rige la más perfecta igualdad; todos ejecutan a turno los trabajos más duros; todos tienen oportunidad de cultivarse y gozar de la vida.

Reina la más amplia tolerancia religiosa, sólo se proscribe a los ociosos; la paridad entre sexos es completa, así en los derechos como en los deberes; la unidad social fundamental es la familia, y son los grupos de familias los que eligen a los magistrados y gobernantes. Con el oro se fabrican bacines y cadenas para los forzados (para los escasos incorregibles, porque los otros condenados fungen como siervos civiles), de manera que es el más despreciado de los metales, razón por la cual es fácilmente asequible a los gobernantes cuando se le necesita para afrontar peligros de guerra externa. No hay nobleza y la caza está revelada a los carniceros y esclavos, porque en Utopía los animales sólo se matan por necesidad, jamás por diversión.

Los utopianos gozan de la vida en forma honesta y abierta a todos, siempre con mesura. Investigan afanosamente la naturaleza no menos por natural curiosidad que con finalidades prácticas. Sólo conocen la guerra defensiva. Piensan que todas las religiones han sido inspiradas por Dios, quien posiblemente gusta de ser adorado con diversos ritos, con tal de que armonicen con la religión natural practicada por todos y para la cual hay templos y sacerdotes, estando estos últimos encargados también de educar a los jóvenes. La religión natural se limita a afirmar la existencia y perfección de Dios, su providencia infinita, la inmortalidad del alma y las sanciones ultraterrenas.

Entre los utopianos, la cultura, a más de los objetivos prácticos (todos practican por lo menos dos oficios), tiene como función deleitar el espíritu en el tiempo libre del trabajo (en Utopía nadie trabaja más de seis horas al día, pero de todos modos se disfruta del máximo bienestar porque trabajan *todos).*

Ésta es, a grandes rasgos, la creación de Moro; pero no faltan violentos sarcasmos contra la institución monárquica.

Con todo, su inteligencia le valió el favor y la familiaridad del rey. A quien se congratulaba con él respondía: "Si mi cabeza le valiese a mi rey un castillo en Francia, puedes tener la seguridad, amigo mío, que no dejaría de mandármela cortar." Pero si su cabeza no cayó por un castillo en Francia, cayó porque el pío y sin embargo libérrimo Moro, ante la arbitrariedad del soberano, empeñado en convertir a la Iglesia de Inglaterra en un *instrumentum regni,* se puso de parte de la tradición católica con perfecta conciencia del precio que habría de pagar.

17. RABELAIS Y MONTAIGNE

Totalmente diversa es la obra de los dos máximos escritores franceses del siglo XVI que se ocupan de cuestiones pedagógicas, François Rabelais (1494- 1553) y Michel Eyquem señor de Montaigne (1533-1592); ambos propenden por un individualismo total que parece ignorar casi del todo los problemas políticos y sociales.

Se trata de un individualismo muy diferente del individualismo del Renacimiento italiano, donde cada uno era "forjador de su propia fortuna". En Rabelais y Montaigne se trata más bien de encontrar la mejor manera de organizar la propia vida privada, volviéndola tan placentera como sea posible mediante un continuo enriquecimiento cultural que es fin á sí mismo.

Sin embargo, las diferencias entre estos autores son muy acentuadas. Rabelais literato y médico, autor de una famosa novela satírica, *Gargantúa y Pantagruel,* escarnece sin compasión la cultura pedante, árida y mnemónica de derivación escolástica y se inclina por una especie de enciclopedismo naturalista que comprende, entre otras cosas, un amplio estudio lingüístico, literario e histórico del pasado.

Gargantúa y Pantagruel son dos gigantes, padre e hijo, que pasan por las aventuras más hilarantes e inverosímiles que sea dado imaginar, de acuerdo con los módulos de un cierto arte populachero por entonces en boga, que en Italia tuvo como máximo representante a Pulci. Pero el fondo es serio: se admira sin reservas a todos los progresos culturales de los nuevos tiempos; se demuestra una sed insaciable de saber ya sin ninguna prevención contra los conocimientos técnico-

artesanos; se aboga por una especie de religión cristiana simplificada e interiorizada; se habla de una singular "abadía de Thélème" fundada por Gargantúa y que tiene por lema: "Harás lo que querrás"; feliz comunidad laica cuyos miembros "conversando en honesta compañía tienen por naturaleza un instinto y un acicate que los impulsa sin cesar hacia la virtud y los aleja del vicio: lo llaman honor".

El optimismo rabelesiano acerca de la fundamental cordura de la naturaleza humana va, pues, más allá del optimismo humanístico preocupado por dominar y orientar oportunamente, mediante los preceptos de los magnos antiguos, las pasiones y las tendencias irracionales. Según Rabelais, el modo mejor para que las tendencias naturales se expandan en plenitud y armonía es darles rienda suelta.

Más cauto y casi escéptico se nos muestra, por el contrario, Montaigne, espíritu refinado y aristocrático cuanto Rabelais lo es populachero hasta los límites de la grosería.

Montaigne está empapado en lecturas clásicas hasta la médula de los huesos, pero no las utiliza en ejercicios retóricos sino como precioso material para estudiar la naturaleza humana, completándolo con la observación directa, de la que fue maestro. Observación que es ante todo introspección: "Me estudia a mí mismo más que a ninguna otra cosa", declara en los *Ensayos,* "ésta es mi metafísica y mi física". Radicado casi permanentemente en su feudo hereditario para sustraerse a las sanguinarias guerras político-religiosas de su tiempo, cuidó por sobre todas las cosas su propia independencia material y de criterio y disfrutó de su soledad, de la que habla en términos dignos de Epicteto.

Es significativo que al género literario predilecto del periodo humanístico, o sea, el diálogo, haya preferido un género nuevo, que posteriormente a él conocerá una inmensa fortuna, el "ensayo". El ensayo es un coloquio consigo mismo, es descubrimiento del propio *yo* profundo, o como él dice, de la *forme maltresse* en que se expresa nuestra personalidad.

El procedimiento de Montaigne es pues, esencialmente, autobiográfico. Lo que quiere es representarse en cuanto hombre para alcanzar así el conocimiento de la naturaleza humana. Considera el estoicismo y el escepticismo, aprendidos en los escritores antiguos, como las dos experiencias fundamentales con las que espera conquistar la libertad espiritual. Abraza la tesis estoica de que los hombres son atormentados por las opiniones que tienen sobre las cosas y no por las cosas mismas, porque desea aliviar "la mísera condición humana", reconociendo a los hombres el poder de despreciar esas opiniones y enderezarlas al bien.

Por otra parte, la experiencia escéptica debe curar en los hombres la presunción, que es su mal natural y original, y conducirlos hacia una aceptación lúcida y serena de su condición. El solo conocimiento que posee el hombre es el conocimiento sensible, pero carece de un criterio seguro para discernir entre las apariencias falsas y las verdaderas. No tenemos medios para verificar las percepciones sensibles mediante una confrontación con las cosas que las producen en nosotros; por consiguiente, no podemos verificar su verdad, de la misma manera que quien no conoce a Sócrates no puede decir si su retrato se le asemeja. "No tenemos comunicación con el ser porque la naturaleza humana está siempre entre el nacer y el morir y no capta de sí más que una apariencia oscura y umbrátil, una incierta y débil opinión. Y si por ventura nuestro pensamiento se obstina en aferrar su ser, es como si quisiera apretar el agua en el puño: mientras más apriete y aferre lo que de su natura escapa por todas partes, más perderé lo que quería apretar y retener."

Por esta esencial inconsistencia e inestabilidad no es posible fijar al hombre ni reconocerle una determinada naturaleza. La vida humana es un continuo experimento que no se concluye jamás, definitivamente. "Si mi espíritu pudiera afirmarse, dejaría yo de experimentarme y me resolvería; pero está siempre en aprendizaje y a prueba." Por eso Montaigne se limita a describirse con absoluta sinceridad "como Michel de Montaigne, no como gramático o poeta o jurisconsulto", es decir, en aquel fundamento humano que es la sustancia común de todos los hombres.

Por lo demás, condena todo intento de evadir los límites propios del hombre en cuanto tal, toda queja sobre la suerte y la condición del ser humano. Es inútil imaginar una naturaleza más perfecta que la del hombre y lamentar que no se le haya sido concedida a éste. Es menester que el hombre

acepte su condición y su suerte y que sólo aspire a comprender con claridad la una y la otra. Ésta es la meta del filosofar autobiográfico de Montaigne.

A este filosofar se adherirán Descartes y Pascal, quienes tendrán también la mirada puesta en el hombre y se preocuparán por aclarar la condición del ser humano en el mundo.

Como es evidente, a una tal posición en el orden filosófico no podía corresponder en el orden pedagógico más que una despiadada crítica del “pedantismo” gramatical y erudito de las escuelas. “Si del estudio no va a resultar un espíritu mejor y un más sano raciocinio, prefiero que mi alumno pase la vida jugando a la pelota; por lo menos su cuerpo ganará en agilidad.”

Naturalmente, el “sano raciocinio” de un “espíritu mejor” debe estar libre de prejuicios sociales y falsos orgullos disfrazados de seudocultura. A este respecto advierte Montaigne: “Volvamos los ojos hacia la tierra, hacia los pobres que sobre ella reclinan la cabeza, después del trabajo, que ignoran a Aristóteles y a Catón, que no conocen ejemplos ni preceptos: no hay día que la natura no haga surgir de entre ellos ejemplos de constancia y paciencia más puros y rectos que los que estudiamos con tanto interés en la escuela.”

Se requiere pues una educación que produzca “cabezas bien hechas” no “cabezas bien llenas”. Esto implica, por otra parte, que en cualquier materia es necesario absorber, en la mayor medida posible, experiencia y conocimientos por contacto directo, a través de la práctica, sin pesados bagajes de reglas formales. El mismo Montaigne cuenta que fue así como aprendió el latín, y asegura que lo conoce a la perfección aunque aún no sabe “qué es un adjetivo, un conjuntivo, un ablativo”. Sin embargo, preferiría que con ese mismo sistema se aprendiesen, viajando, las lenguas modernas. De todas maneras, lo que verdaderamente importa es que el niño observe la naturaleza que lo circunda, en todos sus aspectos físicos y humanos, y que el maestro lo haga “caminar ante sí”, es decir, que le deje una autonomía suficiente en cuanto a la dirección y el ritmo del progreso cultural.

Formar la facultad de raciocinio, formar un espíritu ágil y crítico: he ahí la finalidad auténtica de la educación. Históricamente, el individualismo de Montaigne se nos aparece como un momento de recogimiento provisional; ahí donde él se limitó a observar con tranquilo despego, apenas teñido de ironía, las instituciones políticas y sociales, sus mejores discípulos ideales, los pensadores de la Ilustración, serán críticos inmisericordes y sarcásticos de esas instituciones, basándose en la autonomía de juicio de que son magistral lección los *Ensayos.*

18. ESCUELAS DE ORIENTACIÓN HUMANÍSTICA

Montaigne se había educado en el *Collège de Guyenne,* que la municipalidad de Burdeos había mandado reorganizar en sentido humanístico en 1534. Artífice de la reorganización fue André Gouvéa, a quien Montaigne definió como “el más grande director de escuela de Francia”. El mismo Montaigne presidió en 1580 el consejo de administración del Collège .en su calidad de alcalde de Burdeos (cargo que abandonó muy pronto, de conformidad con su escasa inclinación a ocuparse de cuestiones públicas). El *Collège de Guyenne* (que no era una escuela-pensión sino una escuela diurna) un célebre ejemplo y modelo de escuela humanístico-renacentista. Maturino Cordier que, había enseñado en ella durante dos años, pero que luego se había visto constreñido a dejarla por ser hugonote, transfirió el espíritu y no poco de los métodos de la institución a escuelas suizas, sobre todo el *Collège de la Rive,* fundado y dirigido personalmente en Ginebra por Calvino.

En otras regiones de Francia, en los Países Bajos, en Alemania, en Inglaterra, surgían al mismo tiempo escuelas similares. Lo que caracteriza a estas escuelas de enseñanza media, antecesoras de los modernos gimnasios-liceos, es que comunican a los alumnos un conocimiento íntimo y profundo de la clasicidad. En el *Collège de Guyenne,* que tenía diez clases, numeradas a la inversa (se empezaba por la décima), y dos años suplementarios de estudios retórico-dialécticos, de categoría de *Facultad de artes,* es decir, universitaria, se hallaba concentrada la formación entera del joven, desde el grado preparatorio hasta el superior. En Ginebra, por el contrario, habrá sólo

siete clases de categoría que hoy llamaríamos secundaria; en Alemania aparecen las ocho clases correspondientes al curso de estudios clásicos aún en vigor y sobre el cual se modelaron posteriormente las escuelas jesuíticas y modernas.

No debe maravillar que este florecimiento de escuelas clásicas "públicas" aconteciera fuera de Italia, o sea, del país donde había empezado el movimiento humanístico y donde habían surgido los máximos ejemplos de escuelas humanísticas del más alto nivel y eficacia formativa; como ya hemos visto, las iniciativas italianas estaban vinculadas en su mayoría a formas de precario mecenazgo, mientras las extranjeras eran el fruto de una intervención programática y consciente de los poderes públicos.

Muchas de esas escuelas son municipales o están controladas por los municipios: así en Burdeos, como en Nuremberg y en Lütich, de la Alemania renana, y en los Países Bajos. En Inglaterra se multiplican las *Public Schools,* de administración privada —al contrario de lo que haría suponer su nombre—, pero sometidas al dominio del poder público en cuanto "fundaciones", o sea, entes de derecho público; en efecto, se estimula su desarrollo mediante legados o donaciones de las clases adineradas que son las que más sienten la necesidad de una buena educación. En cuanto al poder monárquico interviene directamente, como hemos visto, sobre todo en el campo universitario.

En resumen, en estos países, la organización escolar da grandes pasos hacia su *secularización.* Las escuelas municipales no eran instituciones nuevas (existían ya en los comunes y en las ciudades medievales), pero en este periodo las autoridades tienden a sustituir con maestros laicos a los celesiásticos que normalmente se encargaban de la enseñanza. Cuando la situación interna de Francia lo consiente, el *College de Guyenne* tiende a declararse abierto a toda fe religiosa. Más tarde tendrá que sufrir la competencia de la escuela jesuítica, pero saldrá victorioso.

Evidentemente, las escuelas humanísticas eran escuelas para la burguesía y la pequeña nobleza, no para el pueblo. Su objetivo era formar a la clase dirigente, no producir artesanos ni trabajadores. Su plan de estudios era esencialmente clásico, con predominio del latín y poco griego en los países de lengua neolatina o inglesa, con mayor hincapié en el griego y, en ciertos casos, estudio del hebreo, en los de lengua germánica y espíritu protestante. Se estudiaban también matemática y nociones científicas, pero en escala muy reducida. La historia y la geografía se trataban indirectamente, a través de los clásicos.

Con todo, éstas son las escuelas de donde surgirán las generaciones de intelectuales que orientarán a la cultura europea hacia los ideales científicos e "ilustrados".

IV. LA FILOSOFÍA HUMANÍSTICO-RENACENTISTA

19. HUMANISMO Y FILOSOFÍA

La postura humanística propiamente tal, o sea el propósito de extraer preponderante y directamente de la Antigüedad clásica sustancia de cultura y de valores humanos, saltando por encima de las complicadas construcciones medievales, era y sigue siendo considerada por ciertos críticos como una postura antifilosófica. *Filólogos,* no *filósofos,* se dice de los humanistas; prueba de ello es que desde la crisis de la escolástica hasta los grandes naturalistas de fines del Renacimiento y los grandes teóricos del "método", a principios del siglo XVII, la filosofía occidental no nos ofrece productos originales de gran relieve.

La tesis es verdadera pero sólo en pequeña parte. Cierto es que al ponerse en marcha el vasto movimiento renacentista, la tarea inicial más urgente en el campo filosófico era desembarazarse de la mentalidad medieval y captar con renovada frescura el sentido genuino de los antiguos filósofos, y no crear nuevos sistemas. Antes bien, existe una auténtica desconfianza por todo aquello que suene a abstracto o a apriorístico, a puramente deductivo. Tan es así que algunos de los mayores humanistas, como Valla, Poliziano, Agrícola y Ramo, escriben obras de lógica justo para hacer valer la exigencia de métodos más fecundos que el silogístico.

La misma exigencia de superar formas de racionalidad demasiado estáticas y limitadas, encuentra una expresión mucho más precisa en la obra de un filósofo profundamente original, Nicolás de Cusa, cuya fundamental intuición renovadora se perpetuará en mil formas en los siglos sucesivos. Tampoco puede decirse que el pensamiento filosófico del periodo humanístico se haya limitado a actuar negativamente o a formular simples exigencias: amplia e importante fue su aportación en *ciertos campos particulares.* Ya hemos hablado de las nuevas formulaciones *pedagógicas;* en este capítulo veremos surgir con Maquiavelo una "ciencia política" autónoma y aludiremos también a la primera manifestación de una moderna mentalidad científico-experimental, o sea, el *estudio de la naturaleza,* con Leonardo y Copérnico.

Rotos los esquemas generales, el impulso más natural es el de enfrentarse cara a cara con la realidad, en un esfuerzo por interpretarla. Incluso la "filología" asume un profundo valor filosófico, en cuanto, como hemos visto, significa asumir una análoga actitud de objetividad ante el *documento histórico.* Bastaría este despuntar de una *conciencia historicista* para compensar con creces la ausencia de obras filosóficas de carácter sistemático. Incluso el platonismo y el aristotelismo, que en el periodo humanístico-renacentista vuelven a contenderse con nuevo vigor en el campo de la filosofía, aparecen ahora renovados a fondo precisamente porque ambos se ponen en el terreno de la historicidad y porque ambos se afanan por redescubrir el significado genuino de las doctrinas de sus respectivos fundadores, librándolas de los deformaciones que les había impuesto la Edad Media. En esto se diferencian de las corrientes escolásticas que les corresponden, no obstante la semejanza de muchos temas especulativos. Los platónicos y los aristotélicos del Renacimiento polemizan entre sí, pero la polémica más que de diferencias doctrinales surge de la diversidad de los respectivos intereses intelectuales. Los aristotélicos ven en Aristóteles sobre todo el filósofo de la naturaleza y, por consiguiente, en el regreso a él, el medio propio para renovar el estudio del mundo natural. Los platónicos ven en Platón el representante de la más alta sapiencia religiosa de la Antigüedad y, por lo tanto, en la vuelta a Platón, la vía hacia una renovación religiosa. En este sentido el platonismo es defendido por Nicolás de Cusa, el máximo platónico renacentista.

20. NICOLÁS DE CUSA

Nicolás Chrypffs o Krebs, denominado Cusano o de Cusa por el nombre de su ciudad natal (Kues, cerca de Tréveris, Alemania), nació en 1401; estudió en Alemania y en Padua; fue cardenal y obispo de Brixen; murió en Todi, Umbria, en 1464. En un viaje que hizo por Grecia se familiarizó con los pensadores y teólogos griegos más significativos de la época y entró en relación directa con la filosofía griega. Su obra principal es *De docta ignorantia,* a la que siguieron muchos otros escritos: *De coniecturis, Idiota, De visione Dei, De non alid, De ludo globi, etcétera.*

Para Krebs, el conocimiento es posible sólo en cuanto existe una cierta proporción (es decir, homogeneidad o conveniencia) entre lo que se conoce y lo que se quiere conocer. El conocimiento *es* tanto más fácil cuanto más se aproximan las cosas que se buscan a las que se conocen. Por ejemplo, en la matemática, las proposiciones que se derivan más directamente de los primeros principios, de por sí clarísimos, son las más fáciles y conocidas; mientras menos conocidas y más difíciles son las que se alejan de los primeros principios. De esto se desprende que, cuando lo que se quiere conocer no guarda ninguna proporción con los conocimientos que ya poseemos, el conocimiento es imposible y no queda más que proclamar la propia ignorancia. Así precisamente sucede con Dios, quien es el grado máximo del ser, o sea el infinito; y entre el infinito y lo finito, que es lo conocido por el hombre, no hay proporción.

El hombre puede aproximarse indefinidamente a la verdad, por grados sucesivos de conocimiento; pero como estos grados serán siempre finitos y la verdad es Dios mismo, que es infinito, Dios escapará forzosamente a todo esfuerzo por comprenderlo. De la misma manera como multiplicando los lados de los polígonos inscritos y circunscritos dentro de una circunferencia. *Estos* polígonos se aproximarán indefinidamente a la circunferencia sin identificarse jamás con ella, así el conocimiento humano no coincidirá jamás con la verdad absoluta, es decir, con Dios que, en cuanto infinito, es el *máximo absoluto, el* ser del que no hay nada mayor. Por una razón análoga, el conocimiento humano no podrá jamás comprender *el mínimo absoluto,* es decir, lo infinitamente pequeño. El máximo absoluto y el mínimo absoluto coinciden en Dios, que permanece por lo tanto fuera del conocimiento humano. El hombre debe reconocer esta su ignorancia: tal reconocimiento constituye la *docta ignorancia,* saber que no se sabe.

La docta ignorancia debe ser la base y el límite de todo conocimiento humano. Sin ella, el hombre pretende conocer incluso aquello que no puede conocer, con lo que cae en el error. Si por el contrario el hombre se reconoce ignorante, sabe que cualquier conocimiento que posea, incluso el más alto, no es jamás la verdad absoluta sino una simple conjetura.

Por lo tanto, el conocimiento humano será válido a condición de que reconozca sus límites. Dejará de ser válido cuando deje de ser docta ignorancia, o sea, cuando olvide su propia e inevitable heterogeneidad o *alteridad* con respecto a la Verdad absoluta que es Dios.

También el mundo, en su alteridad respecto de Dios, implica necesariamente una relación con Él. Según el de Cusa, el mundo es un *Dios contraído,* es decir, un Dios que se ha determinado e individualizado en una multiplicidad de cosas singulares. En sí y por sí Dios es unidad absoluta; el universo es Dios que se ha diferenciado y multiplicado en las cosas. En Dios existen todas las cosas en su complejidad *(complicatio)* porque en Él todas se unen y hacen uno. Pero Dios es también la *explicatio, el* desplegamiento de la unidad en las cosas diversas y múltiples. En Dios coinciden pues los opuestos: la complicación y la explicación, el crear y lo creado, lo máximo y lo mínimo. Y coinciden de un modo que sobrepasa todo concepto humano y que por lo tanto no puede ser comprendido por el hombre. En una serie de opúsculos *(De visione Dei, De non aliud, De possest, De venatione sapientiae)* Krebs analiza repetidamente la relación del mundo con Dios, insistiendo sobre todo en el concepto de la *posibilidad* que le parece el más sencillo y apto para expresar esa relación. Dios es el *poder crear* que precede al *poder devenir* y al *poder ser creado* que son propios del mundo. Es decir, es la posibilidad de todo lo que deviene y es creado.

En cuanto al conocimiento que el hombre tiene de Dios, el Cusano considera que ese conocimiento no es único sino múltiple y que esa multiplicidad revela la riqueza de la vida divina.

La subjetividad humana tiñe de su propio color al aspecto de Dios, así como una lente coloreada tiñe a los objetos observados a través de ella. Quien ve a Dios con amor ve su rostro que lo mira amorosamente; quien lo ve con ira lo ve airado; quien lo ve con alegría lo ve alegre. Dios es como esos retratos que parecen mirar fijamente a quien los observa, cualquiera que sea el ángulo en que esté. En realidad, el verdadero rostro de Dios no está determinado ni por el tiempo ni por el espacio; es la forma absoluta, el rostro de todos los rostros. Captarlo en esa forma absoluta es imposible. El hombre no puede ver a Dios si no es a través de su subjetividad, bajo el aspecto que esta subjetividad le revela. Por tanto, no debe salir de su subjetividad para conocer a Dios; antes bien, debe reforzarla y volverla más profunda. Dios dice al hombre: sé tuyo y yo tuyo seré. El hombre, si lo desea, puede pertenecerse a sí mismo; sólo si será de él mismo Dios será suyo. Por eso, Dios no lo necesita sino que espera que elija ser de él mismo *(De visione Dei).* De esa forma el de Cusa reconoce plenamente el valor de la subjetividad humana. No debe el hombre despojarse de su subjetividad ni renegar de ella para entrar en relación con Dios. Antes bien, esa relación se refuerza y asegura con el reforzamiento de la subjetividad, con la decisión por parte del hombre de ser él mismo y de pertenecerse.

Por el principio de la docta ignorancia llega Krebs a una nueva concepción del mundo físico que preludia directamente a la de Copérnico, Kepler y Galileo. En primer lugar, el de Cusa niega que una parte del mundo, a saber, la parte celestial, posea una perfección absoluta y que sea, por lo tanto, ingenerable e incorruptible. Para él no subsiste la distinción entre sustancia celeste (o éter) y sustancia compuesta por los cuatro elementos, distinción que de Aristóteles había pasado a toda la física medieval. Todas las partes del mundo tienen igual valor; pero ninguna alcanza la perfección, que es propia sólo de Dios. El mundo no tiene un centro y una circunsferencia, como suponía Aristóteles, pues de lo contrario fuera de esa circunferencia existiría otro espacio desprovisto de realidad, siendo como es que el mundo es toda la realidad. El centro del mundo está en todas partes y la circunferencia en ningún sitio, dado que la circunferencia y el centro son Dios, *oppositorum coincidencia,* que está en todo lugar y en ninguno. El mundo carece de confines y límites, si bien no tiene la infinitud que es propia de Dios. No habiendo un centro, la tierra no está en el centro del mundo, sino que se mueve con movimiento circular aunque tal movimiento no es un círculo perfecto. Como la tierra, el sol es una estrella, y la constitución de los diversos cuerpos celestes no es diversa sino idéntica, y por eso no es de excluir que también los otros cuerpos celestes estén habitados. Nicolás de Cusa echaba así las bases de la visión del mundo físico que el Renacimiento se encargaría de elaborar.

En el aspecto pedagógico, la importancia del pensamiento del Cusano depende ante todo de su concepto del hombre como *microcosmo* o sea como imagen y resumen de aquel mundo que es, a su vez, un *Dios contraído,* de forma que el hombre se puede considerar en cierto modo como un *pequeño Dios* o un *Dios humano.* Sin embargo, a esta reafirmación de la dignidad del hombre pone un prudente límite de modestia: el principio de la *docta ignorancia*. En el *Idiota* postula la tesis de que el laico indocto ("idiota" en griego significa "privado" y por tanto en el de Cusa quiere decir "no *clericus",* o sea, hombre común no versado en sutilezas escolásticas) afirma plenamente su humanidad aun cuando su cultura se limite a nociones concretas y prácticas, y ello justamente en la medida en que su buen sentido reconoce los límites de todo conocer.

21. LOS PLATÓNICOS ITALIANOS

Mientras Nicolás de Cusa elaboraba su filosofía, Italia resonaba de la polémica entre platonismo y aristotelismo. La polémica había sido iniciada por el teólogo bizantino Jorge Gemistio Pletos (c. 1355-1464) quien había ido a Italia para participar en el Concilio de Florencia en el que debía decidirse la unión de la iglesia griega con la latina. Gemistio era partidario de una unificación total de las creencias religiosas sobre la base del platonismo, en el que veía la síntesis de toda sabiduría religiosa de la Antigüedad, esto es, no sólo de los griegos sino también de los pueblos orientales y

los cristianos. Esta convicción pasó a ser la característica de todos los platónicos del Renacimiento. Combatidas por Gennadio y por Giorgio di Trebisonda (a propósito de los cuales véase 24), las ideas religiosas de Pletos fueron defendidas por el cardenal Basilio Bessarione (1403-1472). Pero la defensa del platonismo fue sobre todo tarea de la Academia platónica fundada en Florencia por Marsilio Ficino y Cósimo dei Medici. Los secuaces de la Academia sostenían, con Ficino, que las doctrinas de Platón y Moisés tenían una fuente común en las obras de Mercurio Trismegisto y que, por consiguiente, el retorno al platonismo significaba el retorno a la más antigua sapiencia religiosa del género humano.

22. MARSILIO FICINO

Marsilio Ficino nace en Figline, Valdarno, el 19 de octubre de 1433. Habiendo entablado conocimiento con Cósimo dei Medici recibió de éste estímulo y ayuda, gracias a lo cual se dedicó muchos años al estudio y difusión del platonismo, reuniendo en torno a sí el círculo de amigos y discípulos que constituyó la Academia platónica. Tradujo al latín los logos de Platón, las *Enéadas,* de Plotino y muchas otras obras de autores griegos. Asimismo escribió la *Theologia platonica,* doce libros de *Epístolas,* que en realidad son ensayos y opúsculos, y unos *Comentarios a* las obras de Platón. Murió el 3 de octubre de 1499.

El objeto de la especulación de Ficino es renovar la unión entre religión y filosofía. Ahora bien, en la doctrina platónica filosofía y religión están unidas, de ahí la superioridad de esa doctrina. Pero para Ficino la unidad de la religión con la filosofía tiene por objeto renovar al hombre y a su mundo, y el hombre es el verdadero centro de su especulación. La realidad consta de cinco grados: el cuerpo, la cualidad, el alma, el ángel y Dios. El alma se halla en el centro y por eso es la esencia tercera o media: sea que se ascienda del cuerpo hacia Dios o se descienda de Dios hacia el cuerpo el alma se encuentra en el tercer grado y, como tal, es el *nudo viviente* de la creación.

Dios y el cuerpo son de todo punto diferentes y constituyen los dos extremos del ser. El ángel no une a estos extremos porque está vuelto enteramente hacia Dios y no hace caso de los cuerpos. Tampoco los une la cualidad porque ésta se inclina hacia el cuerpo y descuida las cosas superiores. El alma ase las cosas superiores sin dejar las inferiores, concuerda con las unas y con las otras y las desea a entrambas. Por eso, el alma es la verdadera *cópula del mundo*. En cuanto es necesaria para la economía y el orden del mundo, el alma es indestructible. Signo principal de esa indestructibilidad es su infinitud, merced a la cual puede medir el tiempo, que es precisamente infinito, y puede pasar de un conocimiento al otro, de una meta a la otra, sin saciarse.

Por otra parte, el alma es libre. Ficino admite un triple orden de las cosas: la providencia o sea el orden que gobierna a los espíritus; el hado, que gobierna a los seres animados; la naturaleza, que gobierna a los cuerpos. El hombre participa de los tres órdenes, pero sin quedar sometido a ellos, antes bien, dominándolos. En efecto, se gobierna a sí mismo que es espíritu, gobierna la imaginación y sensibilidad propias y así domina al hado, y en fin adquiere el dominio sobre los cuerpos y de ese modo gobierna la naturaleza. De tal forma es libre y su única elección auténtica es la que cumple cuando decide ser libre.

Al carácter mediador del alma pertenece el amor, que es precisamente la función mediadora. Para Ficino, el amor es la fuerza que une y ciñe entre sí armoniosamente las partes de que se compone la creación; en efecto, establece una relación recíproca entre Dios y el mundo. No es sólo el mundo que tiende hacia Dios y en ese tender sale del caos, se organiza, se forma y alcanza orden y perfección, sino que también Dios ama al mundo y en virtud de ese amor vela por él y lo vuelve vivo y activo. El amor es un acto libre y el universo, ceñido por los lazos del amor, es el dominio de la libertad.

La especulación de Ficino repite el esquema neoplatónico, pero acentúa la función del hombre. En el neoplatonismo de Plotino, Dios es el centro, la unidad absoluta, de la que todo dimana y a la que todo vuelve. Por el contrario, en Ficino (como en el de Cusa), el centro de la especulación es el

hombre en su función mediadora y por consiguiente en el amor como justificación o acto de justificación de esa función. Así, dice Ficino, sólo en el hombre encuentra el universo su verdadera unidad, su ligazón viviente.

23. PICO DELLA MIRANDOLA

El interés religioso predomina también en *la* compleja personalidad de Giovanni Pico della Mirandola, nacido el 24 de febrero de 1463, muerto en Florencia el 17 de noviembre de 1494. Pico no compartía la prevención de los humanistas contra los filósofos medievales. En una carta de 1485 a Ermolao Barbaro condenó la posición de quienes sacrificaban la sustancia a la apariencia y retrocedían ante especulaciones expresadas en un lenguaje rudo y desadornado. Su propio pensamiento se proponía conciliar y sintetizar las doctrinas más disímiles: las de la sapiencia oriental, las de los griegos —en especial Platón y Aristóteles—, y las medievales —sobre todo las de Santo Tomás y Duns Scoto—, así como también las de la magia y la "cábala".

Este afán de una síntesis universal del saber mediante la cual se regenerasen al mismo tiempo la vida religiosa y la vida filosófica del hombre, se reveló en la iniciativa de Pico de convocar en Roma sabios de todas partes del mundo para debatir 900 tesis que, a su juicio, encerraban las cuestiones fundamentales de la sabiduría universal. El debate no pudo celebrarse porque algunas de esas tesis fueron consideradas heréticas, pero Pico publicó a ese propósito una *Apología,* así como también unas *Conclusiones,* desarrollándolas. La famosa oración *De hominis dignitate* hubiera debido ser el discurso inaugural de la disputa. Pico escribió asimismo el *Heptaplus,* comentario a los primeros capítulos del *Génesis; De ente et uno* que es un intento de síntesis entre aristotelismo y platonismo, y las *Disputationes adversus astrologos,* crítica de la astrología.

La oración *De hominis dignitate* trata de la superioridad del hombre sobre el resto de las creaturas, tema favorito de los humanistas como del Cusano y de Ficino. Al hombre, último en ser creado, no le quedó disponible ninguno de los bienes ya distribuidos entre las demás creaturas. Dios entonces dispuso que tuviese en común todo lo que había distribuido separadamente entre las demás. Si el hombre no tiene un puesto determinado, ni un aspecto propio, ni prerrogativa alguna, es porque debe por sí mismo elegir y asumir el puesto, el aspecto y la prerrogativa que desea.

El hombre no es, pues, ni celestial ni terrenal, ni inmortal ni mortal; puede degenerar con las cosas inferiores, y puede, si quiere, regenerarse en las cosas superiores, que son divinas. Esta regeneración puede acaecer sólo mediante el retorno a la sapiencia original que se ha dispersado y multiplicado en las diversas doctrinas religiosas y filosóficas y que, por consiguiente, debe rescatarse de la variedad de esas doctrinas para restituirle la unidad y la conciliación. Objetivo de la especulación de Pico es, justamente, la paz, la unión y la concordia entre los hombres, lo que sólo es posible si los hombres armonizan y funden todos los elementos en apariencia heterogéneos de su saber y sus creencias religiosas.

En el nuevo cuadro, Pico encaja incluso la magia y la cábala. Sin embargo, rechaza la magia de los nigromantes que invocan espíritus y demonios, y aprueba sólo la magia *natural,* que no viola el orden del mundo, sino que más bien lo sirve al utilizar las energías diseminadas en la naturaleza.

Por su parte, la cábala sirve para penetrar en los misterios divinos. No sólo responde perfectamente a las doctrinas de la Iglesia y a la filosofía cristiana, sino que armoniza también con las de Pitágoras y Platón. Sólo ante la astrología asume Pico una actitud de cautela. Acepta la astrología matemática o especulativa, que se preocupa en exclusiva de determinar las leyes matemáticas del universo; pero rechaza la astrología judiciaria o adivinatoria que pretende deducir las vicisitudes de la humana existencia del curso y la naturaleza de los astros. Si esta segunda especie de astrología fuese verdadera, el hombre no sería libre porque todas sus decisiones dependerían del curso de los astros. Pero no puede en modo alguno ser verdadera porque lo que tiene un valor y una dignidad superiores no puede estar sujeto a algo de valor y dignidad inferiores. El hombre, que es el ser más alto de la creación, no puede depender de los cuerpos celestes,

inferiores a él. Así defendía Pico la dignidad y libertad del hombre contra una de las creencias más difundidas de su tiempo.

24. LOS ARISTOTÉLICOS

Mientras los platónicos obedecen sobre todo a la exigencia de una renovación religiosa, los aristotélicos del periodo humanístico-renacentista persiguen un renacer de la ciencia natural. Aristóteles es para ellos el filósofo de la naturaleza, y en el retorno a su filosofía ven el resurgimiento de la investigación natural directa.

En Italia, el retorno al aristotelismo original fue empezado por los doctos griegos que participaron en el Concilio de Florencia para la unificación de las dos iglesias o que a la caída de Constantinopla en poder de los turcos (1453) se refugiaron en Italia. El primero fue Jorge Scholarios llamado Genadio, fallecido hacia 1464. Fue adversario de Gemistio Pletos y escribió contra él en defensa de Aristóteles. Contra Pletos escribió también Jorge de Trebisonda o Trapezunzio (1396-1484), colaborador de Vittorino da Feltre y autor de aquella *Comparatio Platonis et Aristóteles* a la que dio respuesta el cardenal Bessarione.

El primero en contraponer el Aristóteles original al Aristóteles de la escolástica árabe y latina fue Ermolao Barbaro (1453-1493) de Venecia, a quien Pico della Mirandola dirigió su defensa de los "filósofos bárbaros". Paso ulterior hacia la exigencia de descubrir de nueva cuenta el auténtico significado de Aristóteles fue el que cumplió el alejandrinismo, inaugurado por Pomponazzi, quien para interpretar a Aristóteles echó mano del antiguo comentario de Alejandro de Afrodisias (siglo I a. C.) en el que destacaban sobre todo los aspectos *naturalistas* del Estagirita. El alejandrismo vino a contraponerse al averroísmo que desde la primera mitad del siglo XIV tenía por centro la Universidad de Padua.

Alejandristas y averroístas polemizaron porque los alejandristas negaban la unidad del intelecto en todos los hombres que era la tesis fundamental del averroísmo. Sin embargo, coincidieron en defender el orden necesario del mundo y en negar los milagros y, en general, la intervención directa de Dios en las cosas del mundo. Unos y otros concebían al mundo como basado en un orden inmutable y necesario, con lo cual pusieron los cimientos de la investigación y de la naturaleza, que no es posible si antes no se admite la necesidad y estabilidad del orden cósmico.

Alejandristas y averroístas estuvieron de acuerdo también en el admitir la doctrina de la doble verdad, una de razón y otra de fe, que servía para liberar a la investigación científica de preocupaciones dogmáticas. Entre los principales aristotélicos que enseñaron en Padua y Bolonia son de recordar Nicoletto Vernia, Agostino Nifo —quien atacó al *De immortalitate animae* de Pomponazzi—, y Leonico Torneo (1446-1497) que intentó conciliar Platón y Aristóteles. Pero el mayor entre los aristotélicos es el fundador de la escuela alejandrista, Pomponazzi.

25. POMPONAZZI

Pietro Pomponazzi, llamado *Peretto,* nació en Mantua el 16 de septiembre de 1462 y enseñó en Padua y Bolonia, donde murió el 18 de mayo de 1524. Su más notable obra es *De immortalitate animae*. Se publicaron póstumamente *De incantationibus,* que trata de la magia, y *De fato, libero arbitrio et praedestinatione.*

El propósito fundamental de Pomponazzi es demostrar que el mundo tiene un orden racional necesario. En Aristóteles ve el filósofo que ha excluido la intervención directa de Dios o de cualesquiera otros poderes sobrenaturales en las cosas del mundo y que ha visto en el mundo en cuanto tal un puro sistema racional de hechos concretos.

En la obra *De incantationibus* no niega la realidad de hechos excepcionales o milagrosos que la experiencia parece confirmar. Según Pomponazzi, hay encantamientos, magias, brujerías, efectos

milagrosos de piedras o plantas, etc., etc. Pero tales hechos no son milagros en el sentido de que son contrarios a la naturaleza o extraños al orden del mundo, sino que se califican de milagros sólo porque acaecen rara vez y a largos intervalos. En realidad se trata de hechos naturales que se explican según el orden necesario de la naturaleza, es decir por la acción de los astros. En efecto, los cuerpos son el conducto necesario para la acción de Dios sobre el mundo. Dios no actúa directamente sobre las cosas naturales porque todas las acciones se trasmiten por los grados jerárquicos de la realidad y lo superior puede actuar sobre lo inferior sólo a través de lo que está en medio.

Por consiguiente, milagros y encantamientos se deben al influjo de los cuerpos celestes y pertenecen al orden natural del mundo. En ese orden figura también la historia humana, o sea, las vicisitudes de los estados, de los pueblos e incluso de las instituciones religiosas. Toda religión pasa por una época de ascenso, otra de florecimiento y otra de ocaso. El surgimiento de una religión se caracteriza por oráculos, profecías y milagros que disminuyen a medida que se aproxima el momento de la extinción. En el agotamiento de los milagros cristianos se basa Pomponazzi para considerar como próximo el fin de esta fe.

El famoso *De immortalitate animae* se propone encajar en el orden natural del mundo incluso la actividad espiritual del ser humano. El alma humana no puede existir ni actuar sin el cuerpo, sea en calidad de sujeto, puesto que tiene necesidad de órganos corporales (el ojo, el oído, etc.), sea como objeto porque sólo puede percibir cosas corpóreas. El alma intelectiva, dado que carece de órganos corporales, no necesita del cuerpo en cuanto sujeto, pero sí lo necesita en cuanto objeto porque por otra parte no puede conocer sino las cosas corporales en las cuales se basa para entender. Sólo la inteligencia angélica puede prescindir del cuerpo como sujeto o como objeto; pero el alma humana no puede trasmutarse en inteligencia angélica, pues dicha trasmutación no es más que una fábula semejante a la de las *Metamorfosis* de Ovidio. Pero si el alma humana es inseparable del cuerpo, su inmortalidad resulta dudosa o en todo caso imposible de demostrar.

¿Se anula con esto la vida moral del hombre? No, porque esta vida está garantizada por la condición natural del alma misma. El que no existan recompensas ni castigos en el más allá no significa que la virtud no tenga su recompensa ni que el vicio no reciba su castigo. El premio esencial de la virtud es la virtud misma, que hace al hombre feliz. La pena del vicio es el vicio mismo, que lo vuelve mísero y desdichado. Antes bien, un premio o un castigo sobreañadidos y extrínsecos parecen más bien disminuir el mérito o el demérito de una acción. La virtud recompensada pierde mérito; la pena reduce la culpa. De esta forma la vida moral vuelve a incorporarse al orden natural de las cosas y se considera inútil recurrir a lo sobrenatural para justificarla.

Por último, la preocupación fundamental de Pomponazzi se manifiesta en la tesis que sostiene en la obra *De fato, libero arbitrio et praedestinatione,* donde analiza el viejo problema de la conciliación entre libertad humana, por una parte, y la presciencia y predeterminación divinas, por la otra. Aunque Pomponazzi considera innegable la libertad humana, atestiguada por la experiencia, y aunque la estima conciliable con la presciencia, no la considera, en cambio, conciliable con la omnipotencia divina.

Según las consideraciones puramente naturales, le parece a Pomponazzi que la opinión mejor fundada es la de los estoicos para quienes era admisible el *hado,* es decir, la necesidad absoluta del orden cósmico establecido por Dios. En este caso, la dificultad representada por la circunstancia de que Dios sería causa no sólo del bien, sino asimismo del mal puede resolverse afirmando que bien y mal concurren a la integridad del universo y que en éste, como en todo organismo vivo, no sólo debe haber partes puras y nobles, sino también partes impuras e innobles.

Empero juzga Pomponazzi que las creencias de la fe son de preferir a estas y a otras semejantes conclusiones de la razón natural, con lo que se refugia en la doctrina de la doble verdad y reduce la fe a un puro acto gratuito de acatamiento para con la autoridad religiosa. En realidad, su especulación entera está orientada hacia la defensa de ese orden necesario del mundo que es el único que posibilita la investigación científica.

26. LA CIENCIA DE LA POLÍTICA: MAQUIAVELO

Posteriormente a Pico y Pomponazzi, platonismo y aristotelismo siguieron debatiendo cansadamente los problemas que les eran propios. En realidad la tarea se les había agotado. Habían logrado imponer la exigencia de percibir en los antiguos filósofos mucho más de cuanto la vieja escolástica estaba acostumbrada a ver.

Fuera del campo estrictamente filosófico, el humanismo acomete otras pruebas y rinde frutos muy diversos. Lo esencial de su posición consistía, como hemos visto, en un retorno inteligente y crítico a los orígenes que fuera útil para la existencia concreta y actual de los individuos actuantes en una realidad política nueva.

Cuando un tal punto de vista adopta la forma de una elaboración consciente del aprendizaje del pasado con referencia a los problemas actuales, se denomina *historicismo.* El historicismo es voluntad de reconocer el pasado como lo que fue; es percepción de las fuerzas reales que juegan en los acaeceres históricos; es generalización prudente que se esfuerza por distinguir los elementos predominantes en las situaciones reales sin perder de vista la extrema complejidad de éstas.

Iniciador de un movimiento historicista así de intenso fue Nicolás Maquiavelo (1467-1527), quien fue también fundador, sobre esas bases, de la moderna ciencia política. Aunque de a podría decirse todo menos que fue un observador desapasionado de los sucesos de su tiempo, supo enfocar los acontecimientos italianos con una excepcional conciencia histórica, es decir, encuadrándolos en una perspectiva amplísima y sin dejarse arrastrar por reacciones emotivas inmediatas. Advirtió claramente que el *porro unum necesarium* de la situación era que Italia no se quedara a la zaga del resto de Europa y que encontrara el Príncipe capaz de darle también a ella unidad política. Toda su actividad de pensador, en diuturno coloquio con los grandes historiadores de la Antigüedad, y de atentísimo observador de los acontecimientos contemporáneos se concentró en el análisis de este problema —para él trágicamente urgente— así en sus datos históricos originales como en su configuración actual.

En sus *Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio aclara,* por lo que se refiere a las comunidades humanas, aquella vuelta a los principios en que consiste la renovación renacentista. La única forma corno las comunidades pueden renovarse, evitando la decadencia y la ruina, consiste en volver a sus principios, puesto que los principios encierran un elemento de eficacia que es fuente de vitalidad y fuerza primitiva.

En la Roma antigua, las derrotas dieron a menudo ocasión para que los hombres "se reconocieran" en los órdenes de su convivencia; el mismo efecto tuvieron ciertas instituciones como las de los tribunos de la plebe y los censores, que exhortaban incesantemente a los ciudadanos a retornar a las virtudes originales. También la religión cristiana ha sido reportada a su principio por San Francisco y Santo Domingo, quienes, con la pobreza y la imitación de la vida de Cristo, le devolvieron su primitiva fuerza.

De igual modo, la comunidad italiana, si quiere reconstruirse en su unidad y libertad, debe retornar a su historia pretérita, esto es, al ejemplo de la Roma republicana. Para ello, es indispensable, en primer término, reconocer, el *significado* de dicha historia, redescubrirla en toda su autenticidad y sacar de ella todas las enseñanzas que encierra. Pero además es indispensable reconocer en su *realidad efectiva* las condiciones de hecho a partir o a través de las cuales debe efectuarse ese retorno.

Maquiavelo renuncia a todo anhelo de repúblicas o principados "que no se han visto ni conocido jamás en la realidad". Sin embargo, es indudable que la comunidad italiana no puede volver de golpe al sentimiento de libertad y a la disciplina que vuelven posible una república.

Al político que quiera ceñirse a las condiciones efectivas le compete una tarea inmediata, la única realizable en las circunstancias históricas de la época: un príncipe reunificador y reordenador de la nación italiana. De ahí que Maquiavelo se entregue a describir la figura del *Príncipe.* Es

necesario que el príncipe no se extravíe “voluntariamente o llevado de ignorancia” por el camino en apariencia fácil, mas en verdad ruinoso, de la tiranía. Quien toma por este sendero renuncia al honor y a la seguridad y va al encuentro de la infamia y el peligro, y es imposible que se elija si se conoce verdaderamente la historia y se sabe sacar partido de sus enseñanzas.

Pero, no obstante considerar la tiranía como una traición y una degeneración de la tarea que incumbe al príncipe, o sea, imponer a la comunidad un orden civil, Maquiavelo expone con crudeza al mismo príncipe las duras exigencias de su cometido.

No se puede contar con la buena voluntad de los hombres que no son de por sí ni buenos ni malos, pero pueden ser lo uno y lo otro. Por lo tanto, si el príncipe quiere llevar a buen fin sus propósitos es necesario que haga sus cálculos en el peor de los casos, es decir, debe presuponer que todos los hombres son malos. Debe, pues, “aprender a poder ser no bueno, y usarlo o no usarlo según las necesidades”. Ante ciertos expedientes de extrema crueldad “debe preferirse vivir como particular más bien que como rey con tanta ruina de hombres”. Y, sin embargo, si no se quiere o no se puede hacer esta renuncia, hay que meterse de lleno, resueltamente, en el mal, y evitar las soluciones intermedias que no sirven de nada.

Sin embargo, el mal debe estar enderezado al bien, es decir, a la utilidad de los súbditos, pues de otro modo se revuelve contra quien lo manipula y provoca su caída. Por consiguiente, la tarea del príncipe y en general todo quehacer político tiene en sí mismo el propio límite y norma. Ciertos expedientes son condenables no por inmorales, sino por impolíticos, o sea, tales que no alcanzan la meta y frustran los objetivos mismos que se quiere alcanzar.

Si bien admite la inestabilidad del acaecer histórico, Maquiavelo se niega a creer que las cosas del mundo estén gobernadas por la fortuna o por Dios, de forma que los hombres no puedan ni corregirlas ni ponerles remedio. La fortuna, dice, arbitra la mitad de las acciones humanas y permite a los hombres gobernar la otra mitad o poco menos. Es como un río que, cuando se desborda, arrasa todo, pero cuyo ímpetu no es dañoso o resulta menos perjudicial si el hombre ha procedido oportunamente a construir defensas y diques. Pues si el hombre no se abandona, si se compromete activamente en la historia y saca del pasado lecciones para el porvenir, puede llegar a domar a la fortuna. En tal caso, no es que se elimine el riesgo, pero el hombre deja de ser esclavo de los acontecimientos.

Adviértase que la lúcida objetividad con que Maquiavelo nos revela el oculto mecanismo sobre el que se funda en buena parte la fortuna de un príncipe, no tiene que ver nada con esa especie de cinismo deterior que suele atribuírsele. La *autonomía de la política* por la que propugna se apoya en el supuesto de que el *verdadero interés* del gobernante coincide con el *bienestar de* los gobernados (“la mejor fortaleza que existe es no ser odiado por el pueblo”).

Por lo demás, Maquiavelo demostró siempre que prefería la república libre a cualquiera otra forma de gobierno, si bien comprendía que era imposible unificar a Italia en forma republicana. A ello se debe el que se nos aparezca ahora como un teórico de la superioridad del *absolutismo monárquico,* que por entonces se hallaba en fase de pleno ascenso en Europa, cuando en realidad fue más bien el campeón de la *seriedad de la política* en todas sus formas, en contraste con el diletantismo de buena parte de la política italiana del Renacimiento.

27. GUICCIARDINI Y BOTERO

Máximas de sabiduría política son los *Ricordi politici e civili* de Francesco Guicciardini (1482-1540). Según Guicciardini un hombre no debe ser juzgado por la tarea que le ha tocado realizar, sino por el modo como la ejecuta. En efecto, si bien no elige la clase social en que ha nacido, o las vicisitudes o la suerte que le han cabido, sí elige la conducta que asume dentro de su clase o en sus acaeceres o ante la suerte. Y esta conducta debe ser la base sobre la cual debe juzgársele. Su deber es valerse de la reflexión y la experiencia. Si cuando se reflexiona, se examina y se considera todo a fondo es difícil salir adelante con bien, figurémonos cómo le va a quien se “deja llevar del curso del

agua". El "dejarse llevar del curso del agua" equivale al "dejarse gobernar por la fortuna" de Maquiavelo. Como Maquiavelo, Guicciardini quiere que el hombre participe activamente en la realidad política, a fin de corregir, aun cuando no pueda desviarlo del todo, el curso de la fortuna. Por eso, el filósofo aprecia la fe, que produce obstinación; y muy a menudo la obstinación, en un mundo expuesto a mil casos y accidentes acaba por triunfar.

Por lo que se refiere a la naturaleza humana, Guicciardini considera que los hombres se inclinan naturalmente al bien, pero que su naturaleza es frágil y que por eso se apartan con facilidad de su inclinación natural. Por consiguiente, es preferible no ser confiado y tener siempre, ante quien sea, los ojos muy abiertos, si bien procurando no aparecer desconfiado. Sin embargo, en política, no basta la apariencia. Si un hombre no es verdaderamente bueno, tarde o temprano será desenmascarado; sólo quien sea en verdad bueno podrá aparecer como tal. No hay en Guicciardini la identidad entre juicio político y juicio histórico que caracteriza a Maquiavelo y vuelve magnánimo su inmisericorde realismo. Guicciardini está aferrado a lo *"suyo* particular", es decir, a su condición, a su interés personal. Odia al clero, pero lo sirve; querría verlo "o sin vicios o sin autoridad", no obstante lo cual trabaja por la grandeza de varios pontífices poniendo en la tarea lo mejor de sus facultades.

Un maquiavelismo filtrado por los ideales de la Contrarreforma y reducido a instrumento de pura conservación política, será el de Giovanni Botero (1533-1617), autor de los diez libros de *Della ragion di stato.* Según Botero, para conservar su poder, el príncipe necesita de todas las virtudes, especialmente de la religión, que debe ser uno de los fundamentos del Estado. Botero rechaza los grandes proyectos y las ambiciones desmedidas y desconfía de la astucia demasiado sutil. Sin embargo, junto a los preceptos de moral y religión, propone las máximas del maquiavelismo y enfoca todo desde el punto de vista de la *razón de Estado,* o sea, como medio de conservación y ampliación de un dominio político.

28. LA NUEVA CIENCIA NATURAL: LEONARDO DA VINCI

Mientras Maquiavelo fundaba la nueva ciencia humana de la política, su contemporáneo Leonardo da Vinci (1452-1519) echaba las bases de la moderna ciencia natural, que tiene como fundamento la experiencia sensible y procede por hipótesis elaboradas matemáticamente, reconociendo en la naturaleza un preciso orden mensurable y una perfecta "necesidad".

Leonardo no fue más afortunado que Maquiavelo por lo que se refiere al éxito inmediato. Reconocido como pintor sin igual y como genio versátil cual ninguno ("yo no creo que nazca en el mundo hombre mayor que él", declara Benvenuto Cellini), su misma inquietud lo empujó en mil direcciones diversas, lo que le hizo dejar incompletas muchas obras y fue causa de que sus descubrimientos y su pensamiento científico permanecieran prácticamente ignorados hasta tiempos recientes, debido, entre otras razones, a que estaban contenidos en "códices" manuscritos de lectura a menudo difícil (escritos "especularmente" con la mano izquierda).

El encuentro en Leonardo del arte con la ciencia no es accidental; no son para él dos actividades diversas, sino que tienen un fin único: el conocimiento de la naturaleza. Para Leonardo la pintura es superior a todas las artes; ahora bien, la pintura busca en las cosas la *proporción* que las hace bellas y, por consiguiente, presupone un estudio encaminado a descubrir mediante la experiencia sensible esa misma armonía de las cosas que la ciencia expresa en sus leyes matemáticas.

Leonardo rechaza toda autoridad y toda especulación que no tenga como base la experiencia. "La sabiduría es hija de la experiencia", dice. La experiencia no engaña; en cambio, sí puede engañar el juicio pronunciado sobre la base de la experiencia; en tal caso, el error se puede evitar recurriendo a la matemática para entender y demostrar las razones de lo manifestado por la experiencia. Leonardo adopta el lema de Platón inscrito a la entrada de la Academia: "Quien no sea matemático, no me lea en mis principios." La experiencia y el cálculo matemático revelan la necesidad de las operaciones naturales, necesidad que excluye toda fuerza metafísica o mágica porque es "freno y regla eterna"

de todos los hechos naturales.

Entender la *razón* de la naturaleza significa entender esa *proporción* que no se encuentra sólo en los números y medidas, sino también en los sonidos, los pesos, los espacios, los tiempos y en toda potencia natural. Fue precisamente la identificación de la naturaleza con la necesidad matemática lo que condujo a Leonardo a fundar la mecánica y a ser el primero en formular sus principios (ley de inercia, principio de la reciprocidad de acción y reacción, teorema del paralelogramo de las fuerzas, etcétera).

En un pasaje del *Codice Atlantico* expresa en modo admirable la plena conciencia que tenía acerca de la novedad y el carácter revolucionario de esta nueva visión de la naturaleza: "Oh admirable y estupenda necesidad, tú con tu ley, por brevísima vía, obligas a todos los efectos a participar de sus causas, y, con irrevocable ley, merced a esa brevísima operación, toda acción natural te obedece... Éstos son los milagros."

Un hombre como Leonardo no es fácil de clasificar. Reconocido como paradigma del genio universal del tipo renacentista (sólo Miguel Angel podría parangonársele), mientras por otra parte se declaraba "hombre sin letras" y enemigo jurado de toda autoridad, despreciador de "los recitadores y trompetas de las ajenas opiniones" y de quien "pretendiendo autoridad no usa el ingenio, sino la memoria", aparece en verdad como muy alejado de la actitud humanística, o sea, de devoto cuando no ciego respeto por la autoridad de los grandes clásicos.

En realidad, Leonardo participa en pleno de la intuición humanística para la cual el hombre es un microcosmo, "ojo del universo", o "mundo menor" (del que muestra la "cosmografía" en sus tablas anatómicas, arrebatado de maravilla por la perfección del organismo humano), e incluso se advierten en él ecos de ciertas formas de religiosidad platonizante tomadas del ambiente culto de la época.

Pero no debe olvidarse que Leonardo *era además un artesano* formado en el taller del Verrochio, y que estaba acostumbrado a hacer lo que los humanistas no hacían, o sea, el trabajo material y la experimentación guiado, sí, por intuiciones geniales, pero sin escrúpulo de rebajarse a ejercer actividades mecánicas.

De esa forma, en Leonardo pudo realizarse, con la intensidad de una iluminación fulgurante que los contemporáneos no comprendieron, esa admirable síntesis de experimentación y teoría que caracterizará a la ciencia moderna. Como embriagado por su extraordinario y casi inefable descubrimiento (ya se verá lo mucho que el mismo Galileo hubo de padecer para obligar a la ciencia oficial a que aceptara la insólita doctrina), quiso ensayar su alcance en todas las direcciones posibles: estudió los fósiles, calculó el tiempo que el Po había tardado para colmar la zona aluvional (200 mil años, según sus cálculos, de donde la cuestión sobre la atendibilidad de la Biblia), estudió acústica, óptica, meteorología, aerostática, aerodinámica, y, por si fuera poco, zoología, botánica y anatomía. Como era de esperar, sus resultados son desordenados y fragmentarios, pues si bien intuyó la esencia del método científico moderno, no estaba en sus posibilidades realizar la *metodicidad* ni el lento proceder cooperativo que es indispensable para construir ciencias efectivas y maduras.

En su soledad intelectual, no buscada pero virilmente aceptada, Leonardo se dejó arrastrar un tanto por la mentalidad propia de los científicos "prácticos" de su tiempo, mitad magos y mitad charlatanes, que se rodeaban de misterio: "no enseñes y sólo tú serás excelente".

29. OTRAS NOVEDADES CIENTÍFICAS

Por otra parte, sería error exagerar la excepcionalidad de Leonardo que consiste en la universalidad de su genio y en la relativa claridad metodológica que alcanzó, y no en el hecho de que otros hombres no hayan formulado en ese mismo periodo puntos de vista que pudieran calificarse con toda justicia de científicos.

El mismo Leonardo tuvo en Florencia, en la persona de Paolo Toscanelli, el insigne matemático,

astrónomo, geógrafo y médico, que fue amigo del Cusano y de Cristóbal Colón, un estímulo intelectual que lo afirmó considerablemente en sus convicciones y en sus investigaciones.

En anatomía y fisiología Leonardo fue superado de ahí a poco por Andrés Vesalio, autor del primer gran tratado de anatomía, y por Miguel Servet, quien simultáneamente a Andrea Cisalpino descubrió la pequeña circulación de la sangre.

Pero los progresos más rápidos se cumplirán en el campo de la astronomía, en un principio sobre todo por obra de Nicolás Copérnico (1473-1543), quien se inspiró originalmente en las doctrinas del de Cusa y en la lectura de los antiguos textos clásicos (entre otros, Cicerón y Plutarco) que se referían a las doctrinas no geocéntricas de los pitagóricos y de Aristarco de Samos (cf. § 49). Su obra fundamental, *De revolutionibus orbium celestium,* representa en el campo científico la definitiva destrucción de la cosmología aristotélica que había dominado todo el Medievo. Y, sin embargo, Copérnico no afirma dogmáticamente su teoría, ni está en condiciones de demostrarla, experimental o matemáticamente, como harán más adelante Kepler y Galileo. Invoca un principio de simplicidad o economía que recuerda la fe de Leonardo en la "brevísima vía", merced a la cual los efectos participan de la naturaleza de sus causas.

En efecto, es extremadamente más sencillo explicar todos los movimientos aparentes del sol, la luna y los planetas imaginando que los planetas y la tierra giran con órbitas circulares en torno al sol, y que la luna da vueltas alrededor de la tierra, que considerar a la tierra como inmóvil y verse obligado a admitir un sinfín de ciclos y epiciclos para acordar la teoría con los datos de la observación, como había tenido que hacer Tolomeo.

Copérnico seguía creyendo en una bóveda de estrellas fijas inmensamente distantes, y se equivocaba también al considerar las órbitas como circulares más bien que como elípticas; y, sin embargo, es de su obra —a la que en un principio no favoreció el éxito— de la que parte toda la ciencia posterior, al punto de asumirla como el símbolo de la revolución del pensamiento moderno frente al escolástico.

V. REFORMA Y CONTRARREFORMA

30. LA VUELTA A LOS ORÍGENES

Contribución fundamental a la formación de la mentalidad moderna fue la reforma religiosa de Lutero y Calvino. También en el aspecto pedagógico tuvo la reforma protestante una importancia decisiva, entre otras razones porque con ella se plantea por vez primera, en términos concretos, el problema de la instrucción universal, vuelta necesaria por la exigencia de que todo cristiano debe estar en condiciones de leer las Sagradas Escrituras.

En algunos aspectos la reforma protestante se enlaza estrechamente con las posiciones humanístico-renacentistas; en otros, se aparta de éstas casi con violencia polémica. Es indispensable tener presentes estos contrastes si se quiere comprender ese gran fenómeno histórico en su real complejidad.

El Renacimiento se había planteado ya la renovación de la vida religiosa. Hemos visto cómo el platonismo se afanaba por reconocer y revivir la originaria sapiencia religiosa de la humanidad: sapiencia que veía sintetizada en Platón y en la cual, a su juicio, confluían en igual medida la especulación oriental y la grecorromana. Pero la religión de los platónicos renacentistas es una religión de doctos; más que una religión, es una filosofía teológica incapaz de difundirse entre las masas populares y de valer como principio de renovación de la religiosidad.

La reforma de la vida religiosa sólo podía ser resultado de un retorno a las fuentes mismas del cristianismo, o sea, no a los teólogos y a la teología greco-oriental, sino a la palabra de Cristo revelada en la Biblia. En efecto, la palabra de Cristo se dirige no a los doctos, sino a todos los hombres en cuanto tales, y lo que quiere renovar no es la doctrina, sino la vida. Una renovación religiosa, para ser tal, tenía que arraigar de nuevo, directamente, en el anuncio bíblico, liberándolo de las superestructuras tradicionales y restaurándolo en su forma genuina y en su potencia original.

Este retorno a los orígenes de la tradición cristiana se ligaba estrechamente con aquel movimiento filológico que hemos visto desarrollarse sobre todo en relación con los textos de la clasicidad grecorromana, pero que en Erasmo y en otros humanistas, sobre todo nórdicos, se orientaba ya también hacia el estudio del Antiguo y el Nuevo Testamento.

En la persona de Erasmo es donde se realiza la más íntima fusión entre actitud humanística y aspiración a real reforma religiosa. La parte central del famoso *Elogio de la locura* está dedicada a criticar la religiosidad de su tiempo.

Erasmo ironiza amargamente los signos externos de la devoción, las letanías, las oraciones, los ayunos, las reliquias, y les contrapone la auténtica fe, que es caridad y vida conforme al ejemplo de Cristo.

Todos los temas de la polémica protestante contra la Iglesia y el Papado se encuentran ya en la obra de Erasmo. En el *Enchyridion militis christian)* contrapone la fe religiosa, que forma soldados de Cristo, a la cultura teológica, que forma teólogos o literatos. El arma principal del soldado cristiano es la lectura y la interpretación de la Biblia. Y al estudio de la Biblia, sobre todo del Nuevo Testamento, se dedicó Erasmo estableciendo el texto crítico, del que luego hizo la traducción, y en cuyo preámbulo sostenía que la Biblia debía ser leída y comprendida por todos. De esta vuelta a la lectura y comprensión de la Sagrada Escritura, Erasmo espera esa reforma o renacer que es la restauración de la verdadera naturaleza humana. "Fácilmente desciende al alma de todo aquello que en máximo grado es conforme a la naturaleza. Pero la filosofía de Cristo, que Él mismo llama *renacer,* ¿qué es sino la *restauración* de una bien construida naturaleza?"

A la sabiduría teológica, que desarrolla la habilidad polémica, pero no da fe ni caridad, Erasmo contrapone el renacimiento que sólo la palabra de Cristo puede determinar. "Quien desee instruirse

en la piedad más que en los debates, se ocupe lo más posible de las fuentes y de aquellos escritores que más directamente derivan de las fuentes." Por eso Erasmo dedicó su actividad de filólogo, además de al Nuevo Testamento, a los Padres de la Iglesia cuya doctrina le parecía directamente inspirada en las fuentes cristianas, y repudió la especulación escolástica por parecerle que en la disputa de cuestiones ociosas se había perdido el sentido originario del cristianismo. A las ceremonias eclesiásticas opone el precepto de Cristo sobre la caridad. "De las ceremonias nacen disidencias, de la caridad la paz", dice.

De esa forma Erasmo había aclarado el concepto fundamental de la Reforma: renovar la conciencia cristiana mediante el retorno a las fuentes del cristianismo. Su tarea había de terminar en este punto. Erasmo era un humanista habituado a moverse en el mundo de los doctos y, como tal, era renuente a soliviantar, con la religión, fuerzas políticas y sociales que le parecían extrañas al mundo de la cultura.

Cuando en 1519 Lutero le envió una carta pidiéndole que se pronunciara públicamente en favor de la Reforma, Erasmo, si bien aprobaba gran parte de los principios de Lutero, se negó a seguirlo y estimularlo en la obra revolucionaria que en nombre de esos principios Lutero había emprendido. Más tarde, en 1524, ataca a la Reforma a propósito del problema del libre albedrío.

En su escrito —contra la negación de Lutero— reivindica para el hombre la libertad de salvarse. La gracia divina no es más que la causa *principal* de la salvación; la libertad del hombre es la causa *secundaria.* La salvación es, pues, el fruto de la colaboración entre el hombre y Dios. En realidad, mientras Lutero se colocaba decididamente en un terreno de pura fe religiosa, donde la actitud fundamental consiste en abandonarse total e incondicionalmente a le omnipotencia divina, Erasmo seguía hablando como el humanista filósofo que era y, por lo tanto, se sentía llamado a defender aquella libertad sin la cual la dignidad del hombre pierde sentido.

31. LUTERO

Martín Lutero (1483-1546) es el campeón del retorno a las fuentes cristianas como vía para renovar la conciencia religiosa. En virtud de ello, niega rotundamente la validez de la tradición cristiana y se propone acudir al propio Evangelio. Contra los adversarios que le oponían las doctrinas patrísticas y escolásticas y los seculares ritos de la Iglesia, Lutero decía: "Yo grito ¡Evangelio! ¡Evangelio! y ellos invariablemente responden ¡Tradición! ¡Tradición! No hay acuerdo posible."

Por su parte, Lutero consideraba el magisterio directo de Cristo y los apóstoles como el único válido, y la fe en la verdad del mensaje cristiano como base exclusiva de la salvación. Éste es el principio fundamental de la Reforma: la *justificación por medio de la fe. La* frase de San Pablo: "el justo vivirá por la fe", Lutero la interpreta en el sentido de que la justicia de Dios está en lo que Dios mismo nos justifica con su gracia. Para el hombre se trata de una justicia *pasiva.* El hombre que tiene fe es el hombre que ha sido justificado, al que se han perdonado los pecados y que, por consiguiente, está seguro de su salvación. La fe es la *confianza* en *la* justificación por parte de Dios.

La justificación por la fe implica renunciar a toda iniciativa por parte del hombre, el confiado abandono en Dios, la certidumbre interior de la salvación. Desde este punto de vista el intento escolástico de justificar la fe con la razón debía aparecer como repugnante y absurdo. Para Lutero la razón es "la más encarnizada y pestífera enemiga de Dios". Los filósofos son todos "sofistas". Lutero hace una excepción, Ockham, para quien la fe era irracional e inverificable y la había excluido de la especulación racional. En efecto, la investigación racional implica iniciativa y libertad por parte del hombre, mientras que la fe significa renunciar a toda iniciativa de salvación y abandonarse a Dios.

El retorno al Evangelio suponía negar la función mediadora del sacerdocio y de los sacramentos instituidos por la Iglesia. Lutero reduce los sacramentos primero a tres, luego sólo a dos: bautismo y eucaristía, pues sólo éstos habían sido instituidos por el propio Cristo como lo atestiguan los Evangelios. El valor de estos sacramentos está condicionado por la fe, que es una relación entre el

hombre y Dios y excluye toda mediación. Por lo tanto, la función sacerdotal pierde su razón de ser y desaparece la distinción entre casta sacerdotal y mundo laico.

Por otra parte, la justificación por la fe despoja de todo valor a las llamadas obras meritorias. Las buenas obras no bastan por sí solas para salvar a nadie. Son el fruto y el signo de la salvación, no la causa de ella. Un buen árbol da buenos frutos, un árbol malo frutos malos: el hombre con fe, el hombre salvado, hace buenas obras; el hombre sin fe, haga lo que haga, obra mal. Mas las buenas obras que son el fruto de la salvación no consisten en ritos y ceremonias, sino en las obras de la convivencia civil. Todo hombre desempeña un trabajo mediante el cual sirve a los demás: ese trabajo es el *único servicio divino,* la única obra con que el cristiano da testimonio de su fe interior. La vida social es el campo en que la fe religiosa debe manifestarse y mostrarse activa.

Al *De libero arbitrio* de Erasmo, Lutero replicó en 1525 con su *De servo arbitrio.* Para Lutero, el libre albedrío es nada, lo excluyen la presciencia y la omnipotencia divinas. Dios predestina infaliblemente a los hombres a la salvación; los que no predestina, se condenan. Dios obra asimismo el bien y el mal en los hombres, como un artífice que en ocasiones se sirve también de malos instrumentos. Lutero hace suya, llevándola a sus últimas consecuencias, la doctrina de San Agustín sobre la gracia.

A la objeción de que en tal caso Dios es el autor del mal, Lutero responde con Ockham que Dios no está sujeto a reglas ni normas, y que todo lo que hace es justo precisa y solamente porque es Él quien lo hace. Por consiguiente, lleva la conciencia religiosa a la máxima expresión de intransigencia. Para el hombre la única libertad es la sujeción a Dios, y la única iniciativa, como también el solo mérito, es renunciar a toda iniciativa y a todo mérito.

La doctrina de Lutero hizo valer en el dominio religioso el retorno a los orígenes que había sido la preocupación central del Renacimiento, haciendo que el hombre se empeñara, como lo había intentado el Renacimiento, en las obras de la vida, y sustrayéndolo así a las ceremonias y al culto externo.

32. ZUINGLIO Y CALVINO

Más próximo al humanismo está el reformador suizo Ulrico Zuinglio (14841531), quien abrazó la doctrina humanística de una sapiencia religiosa original en la cual confluyen, acordándose entre sí, los textos de las Sagradas Escrituras y de los filósofos paganos. Para Zuinglio la revelación no es un hecho histórico determinado y limitado al cristianismo. Es universal y todo lo que se haya dicho de verdadero, lo haya dicho quien lo haya dicho, sale de la boca misma de Dios.

Desde este punto de vista, el concepto de Dios se transforma en un teísmo universal que no rechaza ninguna de las determinaciones filosóficas de la divinidad. Dios es el Ser, el sumo Bien, la Unidad en el sentido eleático, la naturaleza misma. La salvación humana depende de una libre decisión de Dios, decisión que determina en el elegido la fe justificadora. El hombre cree *porque* Dios lo ha elegido. Y la fe es una confianza inquebrantable en la gracia justificadora de Dios, la certeza absoluta de hallarse en las manos de Dios y de no poder actuar diversamente de como se actúa. En apariencia, semejante principio debería conducir en el hombre a la desesperanza y a la renuncia; en la realidad la confianza en la justificación divina creó los grandes espíritus religiosos y heroicos de la Reforma.

Zuinglio, más que Lutero, rechaza toda ceremonia, símbolo o aparato externo de la religión. Para él, incluso la Eucaristía no es más que una ceremonia simbólica. El cuerpo de Cristo no es su cuerpo real, sino que es la comunidad de los fieles la que se convierte de verdad en el cuerpo de Cristo en el acto de evocar simbólicamente, en la ceremonia eucarística, el sacrificio de Cristo.

Al igual que Lutero, Zuinglio quiere que el hombre se dé a la vida social, pues sólo en ella puede realizar las buenas obras que revelan la gracia justificadora. En el terreno de lo social, mientras Lutero se había mantenido en el más estricto conservadurismo y había combatido los movimientos de la pequeña nobleza y los campesinos quienes, en nombre de los ideales reformistas, habían

tratado de sustraerse al yugo de los privilegios feudales, Zuinglio ambiciona renovar la vida política y social mediante el retorno a la sociedad cristiana original. Incluso ahí donde reconoce que ciertos aspectos de esa convivencia, por ejemplo, la comunidad de bienes, no podrían realizarse sino entre santos y no son posibles en este mundo, considera que es necesario aproximarse a ese estado de perfección a través de la beneficencia. De esa forma, trasfiere al campo social el principio de la reforma religiosa convirtiéndolo en instrumento de renovación.

La obra de Zuinglio fue truncada por su muerte en el campo de batalla de Kappel, pero no por ello su influencia vino a menos, aunque haya sido siempre inferior a la del calvinismo.

Para Juan Calvino (1509-1564) el retorno a las fuentes del cristianismo es esencialmente un retorno a la religiosidad del Antiguo Testamento. En su obra fundamental, *Instituciones de la religión cristiana,* Calvino admite y defiende la unidad del Antiguo y el Nuevo Testamento, contra la tesis de que el Antiguo Testamento había indicado a los judíos una felicidad puramente terrenal. Es en realidad del Antiguo Testamento de donde infiere el concepto de Dios como potencia y soberanía absolutas frente a las cuales el hombre es nada.

Más que amor, Dios es omnipotencia e inescrutabilidad. De sus decretos depende el curso de las cosas y el destino de los hombres. El hombre se salva sólo en virtud de la predestinación divina, que lo hace partícipe de los méritos de Cristo. La voluntad del hombre es nula frente a la predestinación. Pero es precisamente en la fe en los méritos de Cristo donde el hombre puede encontrar la fe en su propia salvación, fe que sería insegura e incierta si el hombre tuviese que depender de los méritos propios, nulos e insignificantes. Gracias a esta inquebrantable confianza, el calvinista adquiere una fuerza de convicción que llega al fanatismo.

Para Calvino el trabajo es un sagrado deber y el buen éxito en los negocios puede incluso ser una prueba del favor de Dios. Como en el Antiguo Testamento, el Dios del calvinismo manifiesta su predilección ayudando al hombre a conquistar la prosperidad y el bienestar. En cierto modo, sobre la ética calvinista se modeló el espíritu emprendedor, agresivo, enemigo de sentimentalismos, de la naciente burguesía capitalista.

Calvino ejerció su magisterio religioso casi exclusivamente en Ginebra, que por entonces se había liberado de la sujeción a los duques de Saboya, había expulsado a los feudatarios limítrofes y había hecho coincidir su adhesión a la Reforma con la conquista de su independencia y su libertad política. Calvino fue llamado ahí en atención a su fama de teólogo, pero se vio obligado a resolver también un problema político. Si bien distinguía la organización civil de la religiosa, Calvino promovió una especie de régimen *teocrático,* que se realizaba mediante formas regulares de elecciones democráticas.

De hecho, Calvino gozaba de una tal autoridad que su poder personal prácticamente no conoció oposición hasta su muerte, debiendo añadir que lo ejerció con excepcional habilidad y despiadada firmeza. La ingerencia del Consistorio en la vida religiosa, moral y familiar de los ciudadanos no conocía límites ni de extensión ni de formas de represión; 58 personas fueron condenadas a muerte por razones religiosas, entre otros, el médico español Miguel Servet, quien murió en la hoguera por la excesiva libertad de sus interpretaciones evangélicas, que llegaban a negar la Trinidad.

33. CONSECUENCIAS POLÍTICO-EDUCATIVAS DE LA REFORMA PROTESTANTE

Vemos pues, que el principio de libertad de conciencia encontró drásticas limitaciones entre los mismos reformadores quienes, por obra del mismo Lutero y de Felipe Melanchthon, por una parte, y de Calvino, por la otra, elaboraron nuevos conjuntos de dogmas.

Pero no se trataba sólo de diversidades dogmáticas (por ejemplo, Calvino, como Zuinglio, reconoce a los sacramentos sólo un valor simbólico-conmemorativo), sino de movimientos que tenían como base diferentes fuerzas sociales. Lutero, entre otras cosas por reacción a las agitaciones sociales involuntariamente provocadas entre la pequeña nobleza, los campesinos, y, más tarde, los "anabaptistas" (así llamados porque rebautizaban a sus adeptos por considerar como válido sólo el

bautismo conscientemente recibido en la edad adulta), se apoyaba cada vez más en los poderes politicos constituidos, es decir, en los príncipes y, en cierta medida, en las acaudaladas oligarquías financieras de las ciudades renanas y hanseáticas. Se explica su reconocimiento del origen divino del poder político, al que atribuía al mismo tiempo el preciso deber de ocuparse de la organización eclesiástica y, como se verá más adelante, de la educación del pueblo. No sin razón, el luteranismo se difundió por zonas y reinos de estructura feudal: Alemania y los países escandinavos, así como también en Polonia, Moravia, Hungría, Transilvania, de los que, sin embargo, fue erradicado velozmente por la Contrarreforma.

Calvino carecía de poderes políticos organizados en que apoyarse, en vista de lo cual vióse obligado a disciplinar y explotar al máximo las capacidades de autogobierno de la pequeña y media burguesía (en Ginebra no había prácticamente una gran burguesía). Que consiguiese su intento fue de importancia decisiva para la historia de la humanidad. El calvinismo se difundió rápidamente entre las burguesías urbanas de otros países (Renania, Países Bajos, Escocia, Inglaterra y, más tarde, las colonias inglesas de América) ligado siempre a formas de autogobierno político-administrativo. Única excepción fue el fenómeno hugonote (nombre que se dio a los calvinistas franceses), ligado a la rebeldía de la nobleza ante la centralización monárquica, de tal forma que se difundió notablemente en el campo, mientras la burguesía urbana —que en Francia no podía esperar sino beneficios del absolutismo real— se mantenía acérrimamente católica.

En general, puede decirse que *Lutero formó buenos súbditos, Calvino buenos ciudadanos.*

Esta importante diferencia en el espíritu que animaba a las dos principales ramas reformadas no debe ocultarnos la sustancial identidad de las consecuencias de la Reforma protestante por lo que se refiere a las instituciones escolásticas, o sea, que constituyó un impulso decisivo hacia:

1) la afirmación del principio de la *instrucción universal;*
2) la formación de *escuelas populares* destinadas a las clases pobres, en todo diversas de las *escuelas clásicas* de las clases ricas;
3) el control casi total de la instrucción por parte de *autoridades laicas;*
4) una creciente fisonomía *nacional* de la educación en los diversos países.

Se trata, como se ve, de características que serán típicas de las escuelas europeas casi hasta nuestros días, y, por lo tanto, convendrá que nos detengamos a examinar su génesis.

Como es sabido, una de las primeras consecuencias del movimiento luterano fue la supresión de las órdenes religiosas y la confiscación de los bienes eclesiásticos por los príncipes y los feudatarios más potentes. Un sinnúmero de escuelas de religiosos dejaron de funcionar en el preciso momento en que la afirmación del principio de la libertad de conciencia y del sacerdocio universal exigía que *todos y cada uno de los creyentes* estuviesen en condiciones de leer e interpretar directamente las Sagradas Escrituras.

Lutero dirigió cálidos y elocuentes llamamientos a la nobleza alemana, a los magistrados de las ciudades y a los príncipes a fin de que proveyesen a la instrucción de todos los ciudadanos, mujeres y varones. Pero en sus llamamientos, al igual que en algunos escritos sobre el problema educativo, distinguió siempre, con creciente rigor, entre el tipo de instrucción útil para las clases trabajadoras y la que convenía a los adinerados. No era indispensable conocer las lenguas clásicas para actuar el principio de la libertad de conciencia: él mismo había procedido a traducir nuevamente la Biblia en una versión que constituiría el monumento fundamental del moderno idioma alemán. Por lo tanto, a quien estaba destinado a un oficio manual le bastaría frecuentar la escuela una o dos horas al día, lo suficiente para aprender a leer y escribir en vulgar, dedicando el resto de su tiempo al aprendizaje de un oficio.

Lutero desprecia el latinajo escolástico (por ejemplo el de las “asnadas” de los *auctores otto)* no menos que los humanistas, y con más fervor aún que éstos anhela que quienes se dedican al estudio saquen de la lectura directa de los textos originales no sólo lecciones religiosas, sino históricas y científicas. O sea, las lenguas para él tienen una función instrumental, son “las vainas en que está guardada la espada del espíritu”.

De tal forma, mientras Lutero promueve la creación de nuevas escuelas populares de carácter

práctico y en lengua vulgar, tiende a reformar en el sentido de una mayor seriedad de contenido la ya tan difundida escuela humanística. Entre una y otra escuela no se preocupa de establecer ningún nexo, si bien se afana por crear entre todos los fieles un profundo lazo cultural-afectivo estimulando la música sacra y el canto religioso en coro. Él en persona escribió y compuso himnos con lo que imprimió un sello particular no sólo a la religiosidad sino al espíritu mismo de Alemania.

Aspecto importante de la posición de Lutero ante la pedagogía es su enérgico rechazo de los métodos constrictivos y violentos. Según dice, es necesario hacer de modo que los niños encuentren en el estudio igual o mayor placer que en los juegos.

Felipe Melanchthon (forma helenizada del apellido *Schwarzerd;* 1497-1560), amigo y colaborador de Lutero, menos intransigente que éste en cuanto teólogo, humanista insigne y reformador de la educación en Alemania, al punto de ganarse el título de *Praeceptor Germaniae,* logró establecer en el campo educativo un feliz equilibrio entre la tendencia "realista" de Lutero y la representada por Erasmo —de quien fue siempre profundo admirador—más formal y preocupada por la elegancia y armonía literarias.

No faltaban entre los reformadores quienes combatían contra los estudios humanísticos en defensa de la pureza religiosa, pero Melanchthon los definía enemigos del género humano y los exponía con pintoresca eficacia al desprecio general: "Quienquiera que hoy, so pretexto de la religión, abomina de las buenas letras es más feroz que un oso y más impío de lo que han sido jamás los epicúreos turcos."

A Melanchthon se confió la nueva organización eclesiástica y escolástica de Sajonia (1528), así como la reorganización de los estudios en la Universidad de Wittemberg (1536), y cuidó personalmente un pequeño *contubernium* de tipo italiano, que preparaba estudiantes para los estudios universitarios.

El ejemplo de Sajonia, así en lo referente a las escuelas populares como a las humanísticas de tipo medio y a los estudios universitarios, fue muy imitado en Alemania bajo la égida de las autoridades estatales y municipales.

Por el contrario, las *escuelas-pensión* casi no tuvieron importancia y en la mayoría de los casos adoptaron la forma de *escuelas para príncipes* muy exclusivas, donde se educaba a los vástagos de la alta nobleza.

También en Ginebra se preocupó Calvino por organizar en formas diversas la educación popular y la clásico-humanística, para la cual fundó el *Collège de la Rive* con la insigne colaboración de Maturino Cordier, ex maestro del *Collège de Guyenne* de Burdeos. Más tarde, algunas ciudades calvinistas de los Países Bajos siguieron el ejemplo en ambas direcciones.

También en los otros países protestantes del norte las autoridades laicas se sienten llamadas a ocuparse directamente de las escuelas. Será un pequeño estado alemán, el Saxe-Gotha, el primero en decretar la instrucción obligatoria (1642).

La creciente importancia atribuida a las escuelas de lengua nacional, la atención que empieza a otorgarse en las escuelas humanísticas a la lengua vulgar (por ejemplo, mediante ejercicios sistemáticos de traducción), la *sustitución* del universalismo católico por iglesias nacionales y, en fin, la influencia de los poderes políticos sobre éstas y sobre las escuelas, son causa de que lentamente vaya abriéndose paso la idea de que la educación tenga y deba tener un carácter *nacional,* es decir, inspirado en las tradiciones de un pueblo, del que exalta los valores peculiares, con objeto de preparar buenos ciudadanos y soldados para las pruebas que reserve el futuro.

34. DOS GRANDES EDUCADORES PROTESTANTES: STURM Y TROTZENDORF

Es digno de especial atención el hecho de que las dos más famosas escuelas protestantes de carácter humanístico hayan sido escuelas públicas municipales.

La primera fue fundada por Juan Sturm, amigo de Erasmo y de Melanchthon, en Estraburgo, mediante la fusión y reorganización de otras escuelas preexistentes. Sturm quería una escuela

amplia y numerosa, tanto porque "a maestros y discípulos estimula la variedad y el número, mientras que languidecen en la escasez y en la soledad", como para poder ordenarla en forma racional. El *Gimnasio* de Estrasburgo era simultáneamente escuela elemental y media, con lecciones obligatorias y continuas (nueve años, más tarde diez; se empezaba a los seis años de edad) y escuela universitaria (cinco años con lecciones públicas y libres). La organicidad y gradualidad de los programas eran objeto de una esmerada atención; las lenguas clásicas reinaban supremas, la organización de las clases y de los horarios era perfecta no obstante que el número de alumnos tocase en ocasiones la cifra de 1.500. En su parte no universitaria (que se transformó más tarde en una universidad propiamente dicha), el *Gimnasio* de Estrasburgo sirvió de modelo a una gran parte de las escuelas humanísticas protestantes de Alemania, pero también a las escuelas humanísticas promovidas en la Europa católica por los jesuitas.

Fundándose en una idea de Sturm, Valentin Friedland, denominado Trotzendorf (por el nombre de la aldea eslesiana donde había nacido de modestos campesinos), fundó en Goldberg un gimnasio organizado como una república en miniatura con senadores, cónsules, cuestores, etc. Trotzendorf era el "dictador", pero concedía a sus alumnos —provenientes de todas las clases sociales— una amplia autonomía que se resolvía en formas de un efectivo autogobierno. Los ecónomos atendían a los alojamientos, los éforos a los comedores, los cuestores a todo lo concerniente a las lecciones. Los culpables de infracciones eran remitidos al senado compuesto por doce miembros y se podían defender preparando y pronunciando un discurso en latín.

El principio, tomado de Lutero, que inspiraba a Trotzendorf, era hacer al estudio más vivo y atractivo que los juegos; pero el rasgo más original de su creación era que se proponía hacer que, de las actividades sociales de los alumnos, surgiera la exigencia de una disciplina y de una ley libremente impuesta y respetada.

También los métodos de Trotzendorf serán respetados libremente por protestantes y católicos, aunque casi siempre en formas parciales y exteriores.

35. LA CONTRARREFORMA

No obstante las limitaciones dogmáticas a que nos hemos referido, la Reforma despertó energías religiosas y culturales dentro y fuera de las dos grandes corrientes del luteranismo y el calvinismo.

Apoyándose en el maestro Eckhart y en Tomás de Kempis, el misticismo alemán vuelve a expresarse con inspirados y altísimos acentos en las páginas de la *Aurora naciente* de Jacobo Böhme (1575-1624), un zapatero autodidacto que traza una dramática visión del mundo y de Dios, de la relación entre uno y otro, en el centro de la cual coloca al hombre cuya libertad reivindica.

Por su parte, el racionalismo religioso —perseguido en más de un frente como lo demuestra la trágica muerte de Servet— no se rinde y con Lelio y Fausto Socini, exilados sieneses, intenta arraigar en Polonia donde, sin embargo, la obra de los jesuitas arrasará con toda forma de cristianismo reformado.

El primer acto importante del movimiento denominado *Contrarreforma,* que abarca tanto a la reforma interna de la iglesia católica como a su actividad de lucha contra el protestantismo, fue la fundación de la Orden de los Jesuitas por Ignacio de Loyola (1491-1556), en París, en el año de 1543.

Ignacio López de Recalde y Loyola era un caballero vasco que, herido en el sitio de Pamplona (1521), tuvo mientras yacía en el hospital algunas visiones que le indujeron a dedicarse del todo a la vida religiosa. Al campo de la fe transfirió el concepto de la *disciplina* militar, entendida en su forma más rígida y absoluta. Por lo tanto, al pronunciar junto con algunos compañeros suyos los votos monásticos añadió a éstos el de *obediencia incondicional* al Pontífice y denominó a su orden *Compañía de Jesús.*

De tal forma, al aprobar en 1540 la constitución de la orden, Paulo III, el primer Papa de la Contrarreforma, se encontró con una verdadera "milicia" a sus órdenes, perfectamente organizada

fuera de la jerarquía eclesiástica común y dispuesta a ejecutar sin discutir la voluntad del Pontífice. Finalidad de la orden era propagar la fe con las misiones, luchar contra los infieles y heréticos y educar a los jóvenes.

En todos estos campos la obra de los jesuitas demostró una excepcional eficacia práctica. Es de recalcar que la estructura impuesta a la orden por San Ignacio resultó particularmente feliz: en aquellos tiempos, caracterizados por un difuso activismo, la eficiencia de otras órdenes nacidas en condiciones históricas diversas había disminuido visiblemente, al paso que el jesuita militante, habiendo renunciado a toda idea de evadirse del "siglo", podía heredar de aquéllas cualesquiera enseñanza, estímulo y sugerencia legítimos y desplegar además, sin cortapisas, todas sus propias capacidades activas, siempre y cuando realizase esto en la dirección que le indicasen los superiores y, en último término, el Pontífice.

Los "ejercicios espirituales" imaginados por San Ignacio no son para tener evasiones místicas, sino para templar y reforzar la voluntad activa; son paréntesis de recogimiento para volver a la acción con renovado ímpetu. En el siguiente párrafo diremos cómo estas particularidades del jesuitismo se traducían en acción educativa.

El más importante acto oficial de la Contrarreforma fue el *Concilio de Trento* (1545-1563), durante el cual triunfó plenamente la obra de los jesuitas tendiente a imponer la tesis de la absoluta primacía del Papa.

El Concilio, que a juicio de muchos partidarios del "irenismo" erasmiano debía haber conducido a una reconciliación entre católicos y protestantes en un terreno de mutuas concesiones (naturalmente con mengua de la autoridad papal), lo que hizo fue reforzar la estructura unitaria de la Iglesia, ceñirla en torno a su jefe, eliminar ciertos abusos, imponer nuevo orden a la preparación del clero y reafirmar las tesis de la tradición contra las innovaciones protestantes. Como se ve, nada de transacciones, antes bien, preparación del violento contraataque católico del que los jesuitas serían la eterna punta avanzada y la *Inquisición el* instrumento represivo más eficaz.

En el terreno filosófico, la Contrarreforma significó un retorno al tomismo. Como es de suponer, la mayor personalidad filosófica de la Contrarreforma fue un jesuita, Roberto Belarmino (1542-1621), hecho cardenal por Clemente VIII, quien, junto con el español Francisco Suárez (1548-1617), combatió entre otras cosas la teoría luterana de que el poder político se deriva directamente de Dios. El poder temporal se deriva de Dios sólo mediatamente, a través del pueblo, que lo delega en los soberanos, pero que también puede retirar esa delegación, sobre todo si se siente ofendido en sus sentimientos religiosos; por consiguiente, a falta de otros medios, se justifica el "tiranicidio". El poder eclesiástico, en cambio, se deriva directamente de Dios y en consecuencia no puede ponerse en tela de juicio.

Muy a menudo la polémica entre católicos y reformados se polarizó en torno a la cuestión del libre albedrío. El español Luis de Molina (1535- 1600) defendió dentro del espíritu del tomismo la libertad humana considerándola conciliable con la presciencia y la predeterminación divina. La gracia divina coopera con el libre albedrío del hombre pero no lo deroga ni lo suplanta.

La obra del jesuita español Baltasar Gracián (1601-1658), autor de un *Oráculo manual* cuyas máximas recuerdan en muchos puntos las de Guicciardini, ilustra la actitud del hombre de la Contrarreforma en el mundo. Dichas máximas subrayan las que se consideran como dotes esenciales de la personalidad humana, es decir: el saber, la firmeza de carácter, la valentía y el sentido práctico que permite resolver las cuestiones que se nos presentan en la vida y prevalecer sobre los demás conquistando el éxito. Las máximas de este jesuita son otro ejemplo de la mundanización del espíritu religioso que se observa por igual en la Contrarreforma y en la Reforma.

36. LA EDUCACIÓN DE LA CONTRARREFORMA

La Contrarreforma señala en los países católicos una rápida involución de los ideales humanístico-renacentistas. Sólo en Francia, donde por algún tiempo se practicó una política de tolerancia

religiosa y los jesuitas no tuvieron como en otras partes manos libres, se observa una notable continuidad en la evolución de los ideales humanísticos a los ideales de la Ilustración, al igual, por otra parte, que en Inglaterra y en otros países del norte de Europa.

Exteriormente, la educación contrarreformista mantiene la fisonomía humanística. Pero de los personajes de la Contrarreforma el único que tuvo un auténtico espíritu humanístico fue quizás el cardenal Sadoleto (cf. § 9), hombre de acentuadas inclinaciones erasmianas, quien participa aún de la fe humanística en la naturaleza humana y en su libre desplegarse con el auxilio de los grandes clásicos.

También en las escuelas jesuíticas se leen los clásicos, aunque abreviados, expurgados y rebajados al rango de instrumentos y armas de ofensa y defensa, puesto que el fin perseguido no es ya desplegar autonómicamente las fuerzas de los individuos, sino hacer que triunfe siempre y dondequiera la política de la Iglesia. "De esta forma, la elocuencia y la ciencia, por religiosos conducidas a la Fortaleza y Ciudadela de Dios en calidad de siervos, son finalmente como escudos y paveses para combatir a los enemigos que querrían asaltar a la Iglesia de Dios": con estas palabras el jesuita Antonio Possevino sintetiza en 1598 la característica de la educación que daba su orden.

Se dice que el mismo fundador de la orden sentía una invencible antipatía por Erasmo; lo cierto es que la adhesión declarada e incondicional a la filosofía de Aristóteles y Santo Tomás, que se anticipa a todas las otras posiciones contrarreformistas en la materia, tenía el valor de un neto repudio del espíritu humanístico caracterizado por su actitud de crítica ante el aristotelismo.

Los jesuitas, que se ocuparon exclusivamente de la enseñanza secundaria y superior, en su afán por preparar futuros miembros de la orden y a los jóvenes de las clases dirigentes, tomaron, sin embargo, por modelo los gimnasios protestantes y fundaron colegios, el primero de los cuales fue el Colegio Romano, que se debe a San Ignacio en persona. Sus establecimientos educativos se multiplicaron con rapidez en todos los países donde la Compañía pudo penetrar.

La *Ratio atque institutio studiorum,* del año 1586, perfeccionada en 1599, establece una división en ocho grados, cinco de *studia inferiora* divididos en tres de gramática *(infima, media, suprema),* uno de *humanitas sive poësis,* uno de *rhetorica;* a continuación venía un trienio de *studia superiora* con un año de lógica y matemática, uno de física y ética, y uno de metafísica, psicología y matemática superior. Seguía luego, para los religiosos, un curso cuadrienal de teología. Quien no era apto para seguirlo se adiestraba únicamente en el estudio de los "casos de conciencia", considerado como el más importante desde el punto de vista práctico y del cual se daban anticipaciones en el trienio filosófico. Se trata de la famosa "casuística" contra la que reaccionará Pascal con tan amargo sarcasmo. Como es sabido, los jesuitas tuvieron fama de ser excesivamente *laxistas* en su función de "directores espirituales", o sea de justificar fácilmente las infracciones a las leyes morales y religiosas cuando ello no era en detrimento de la Iglesia. Se adiestraban minuciosamente a hacer distinciones cada vez más sutiles con las cuales se pudiera salvar los principios y al propio tiempo legitimar las excepciones.

Por otra parte, es de reconocer que este enfoque suponía un profundo conocimiento de la psicología humana y que, si a menudo se prefería a los padres jesuitas como "directores espirituales", no era tanto por su laxismo como por su efectiva penetración del espíritu humano.

Innegable era su habilidad pedagógica o por lo menos didáctica. No sólo estaban inteligente y minuciosamente reglamentados estudio y recreo, sino que se recurría sistemáticamente al *sentimiento de emulación* como importante aliciente a la laboriosidad. Las clases se dividían en decurias con sus "decuriones" o "deceneros", y con frecuencia también en partidos opuestos como romanos y cartagineses, con sus cónsules, tribunos, etc. Estos cargos se conquistaban con el estudio y la disciplina, y tenían como fin, no tanto dar a los muchachos tareas y responsabilidades reales, como pretende Trotzendorf, sino más bien halagar su vanidad (la *Ratio* prescribía, entre otras cosas, que se organizaran distribuciones públicas de premios "con la mayor fastuosidad y el mayor número de invitados que sea posible"). Se estimulaba la delación, que constituía un preciso deber para los "monitores" (jefes de clase) y los "decuriones". Como se ve, nos hallamos muy lejos de la forma de emulación natural por que abogaban los grandes humanistas.

Resultado de todo ello era, sin embargo, una irreprochable formación disciplinaria obtenida prácticamente sin medios violentos, y, con mucha frecuencia, una buena gimnasia de la inteligencia. Desde el punto de vista religioso, en general se cuidaban más las formas exteriores que una íntima y profunda convicción y la pureza de una fe desinteresada.

A imitación de los jesuitas y a veces en competencia con ellos otras órdenes religiosas surgidas en el periodo contrarreformista se ocuparon también de la educación de las clases acomodadas, sobre todo los *barnabitas* (orden fundada en 1530 por San Antonio María Zaccaria, con sede en el convento de San Bernabé, en Milán), los *oblatos* (orden fundada en 1578 por San Carlos Borromeo en Milán), y las *ursulinas,* una orden que el mismo San Carlos Borromeo transformó en regular a fin de que se dedicase a la educación de las muchachas.

Surgen también órdenes que tienen como fin principal educar o reeducar a los niños pobres. Las más importantes fueron las de los *oratorianos* y los *escolapios. La* primera es una orden fundada por el florentino San Felipe Neri, el “santo sonriente”, el “apóstol de Roma”, espléndida figura de educador a quien el amor por los jóvenes sugería métodos pedagógicos sumamente vivos y estimulantes (el canto oral, incluso en la antigua forma conexa con el antiguo drama sacro que se denomina precisamente “oratorio”).

También las *escuelas pías* de los escolapios (fundadas por San José de Calasanz) tuvieron en un principio finalidades esencialmente asistenciales, bajo la guía directa de su fundador, hombre dotado de un admirable espíritu de abnegación (sacrificó todos sus haberes en bien de sus pequeños discípulos). Posteriormente, los escolapios abrieron también escuelas secundarias de tipo humanístico, lo que a su vez harán también los oratorianos, sobre todo en Francia.

Sin embargo, como decíamos, hablar de “escuela humanística” es impropio en el clima de la Contrarreforma; la mejor prueba nos la da justamente el tratadista, considerado como el mejor de la época, Silvio Antoniano (1540-1603). En su prolijo *Della educazione cristiana e politica dei figliuoli,* escrito a invitación de San Carlos Borromeo, de quien era secretario, junto a un sinfín de prudentes consejos rebosantes de sentido común y humanidad, vemos reemerger continuamente la antigua desconfianza por los clásicos “que adoraron a los falsos númenes”, que persiguen sólo “la vana gloria de este mundo falaz” y cuya elocuencia es de aprenderse sólo para que “esta sierva, junto con todas las facultades y ciencias humanas, sirva y esté sujeta... a la religión cristiana”. Y como ejemplo óptimo de una tal utilización Antoniano indica el modelo jesuítico.

VI. EL NATURALISMO RENACENTISTA

37. LA MAGIA

En el Renacimiento se reconoce la relación con el mundo como esencial y constitutiva del hombre. El estudio del mundo natural no aparece ya más como un inútil desvío de la meditación interior, de la consideración del propio destino, puesto que este destino debe realizarse en el mundo. La investigación naturalista se suelda estrechamente al destino del hombre que se ha radicado en el mundo con la decisión de conquistarlo. Ya el aristotelismo, al considerar a Aristóteles sobre todo como el filósofo de la naturaleza, había defendido lo que es el fundamento de toda indagación naturalista: *el* orden necesario del mundo. La magia, la filosofía natural y, por último, la ciencia, son los momentos a través de los cuales se desarrolla y llega a su madurez la investigación naturalista del Renacimiento.

La magia se basa en dos supuestos: 1) la universal animación del mundo natural, al que se considera como movido por fuerzas intrínsecamente símiles al hombre; 2) la pretensión de subyugar estas fuerzas con añagazas o encantamientos, del mismo modo como, mediante un oportuno tratamiento, se subyuga un ser animado. Estos dos supuestos son comunes a todos los defensores de la magia, que los deducen del neoplatonismo.

La primera figura de mago es la del humanista alemán Johann Reuchlin (cf. § 6), quien fue guiado hacia los estudios cabalísticos por Pico della Mirandola. Pero el mago más famoso es otro alemán Teofrasto Paracelso (1493-1541), sostenedor de una medicina mágica que, según se cuenta, le permitía hacer curaciones milagrosas. Según Paracelso, el mago con la fuerza de su fe y su imaginación ejerce sobre el espíritu de los hombres y el espíritu de la naturaleza un influjo que suscita potencias ocultas e ignotas gracias a lo cual logra realizar cosas consideradas imposibles. Esto lo cumple sobre todo mediante la búsqueda de la *quintaesencia,* es decir, el extracto corpóreo de una cosa obtenido mediante la separación del elemento dominante de esa cosa de los otros elementos que la componen. En la quintaesencia se contienen los *arcanos,* es decir, la fuerza activa de un mineral, de una piedra preciosa o de una planta, y de ella se sirve la medicina para obtener curaciones.

En Italia, el tema de la simpatía universal de las cosas fue tratado por Gerolamo Fracastoro (1483-1533), médico, astrónomo y poeta; y por Gerolamo Cardano (1501-1571), también médico, quien insistía en la universal animación de las cosas y en la simpatía que las liga entre sí, desde los cuerpos celestes hasta el escalón más ínfimo del mundo corpóreo.

Todos ellos insisten en la posición central del hombre en el mundo. En general, los magos reconocen tres mundos: el mundo sensible constituido por los cuatro elementos; el mundo celeste y el mundo inteligible; consideran que el hombre está colocado en el punto central de los tres mundos y que reúne en sí, a manera de un microcosmo, todo lo que está diseminado en aquéllos. Esa situación le permite conocer la fuerza espiritual que ciñe al mundo y servirse de ella para cumplir acciones milagrosas.

La magia renacentista, a pesar de lo mucho que bajo tantos puntos de vista choque a nuestra sensibilidad, debe considerarse como el primer paso hacia el enfoque científico de la naturaleza cuya etapa sucesiva será el naturalismo de Telesio.

38. LA FILOSOFÍA DE TELESIO

Bernardino Telesio nació en Cosenza en 1509 y se doctoró en Padua en 1535. En 1565 publicó en

Nápoles los primeros dos libros de una obra titulada *De rerum natura iuxta propria principia,* que sacó a la luz, completa de sus nueve libros, tres años antes de morir.

Telesio considera la naturaleza como un mundo en sí que se rige por principios intrínsecos y excluye toda fuerza metafísica o mágica. Es igualmente contrario a los procedimientos milagrosos de la magia y a las consideraciones metafísicas del aristotelismo. Quiere reconocer a la naturaleza en su nuda *objetividad* y la considera perfectamente autónoma.

Para conocer a la naturaleza, el hombre no debe hacer más que dejarla hablar, por así decirlo, confiándose a los sentidos que se la revelan. En efecto, en cuanto sensibilidad el hombre es naturaleza y, por lo tanto, "lo que revela naturaleza" y "lo que los sentidos atestiguan" coinciden a la perfección. La sensibilidad no es otra cosa que la autorrevelación de la naturaleza a esa parte de ella misma que es el hombre.

Para Telesio la naturaleza es movida por dos *naturalezas agentes,* el calor y el frío: el calor, que tiene por sede el sol, dilata las cosas y las vuelve ligeras y aptas para el movimiento; el frío, con sede en la tierra, las condensa, las vuelve pesadas y las inmoviliza. El calor y el frío son incorpóreos y necesitan una masa corpórea que pueda sufrir la acción del uno o del otro. Esta masa, provista de inercia, es el tercer principio natural. Para que el calor y el frío puedan luchar entre sí es necesario que uno y otro puedan percibir las propias impresiones y las acciones del otro, o sea, que estén dotadas de sensibilidad. Sin embargo, no es indispensable que todas las cosas naturales estén provistas de los órganos sensoriales propios de los animales. Tales órganos no son más que vías o aberturas a través de las cuales llegan más fácilmente a la sustancia sensible las acciones de las cosas externas; pero no son indispensables a la sustancia sensible que reside en los principios agentes, es decir, el calor y el frío.

Por consiguiente, Telesio considera el sol y la tierra como los únicos elementos originales; no lo son, en cambio, el agua y el aire que resultan de la composición de los dos primeros. Su física se mantiene sobre un plano cualitativo. Con todo, advierte la exigencia de un análisis cuantitativo para determinar la cantidad de calor requerida para producir los diversos efectos naturales. Aunque declara que por su parte no está en condiciones de satisfacer esta exigencia, dado el escaso tiempo que podía dedicar al estudio de la naturaleza, estima que sólo este análisis cuantitativo puede volver a los hombres "no sólo sabios, sino potentes", es decir, darles el dominio de las fuerzas naturales. Contra Aristóteles, Telesio ejerce una crítica minuciosa que toca todos los puntos de la filosofía peripatética. A propósito de la función que Aristóteles atribuye a Dios en cuanto motor inmóvil del cielo, Telesio observa que la acción de Dios no puede ser limitada a la explicación de sólo un hecho determinado de la naturaleza. Dios es más bien el principio de conservación de todos los seres de la naturaleza y actúa al través de las fuerzas naturales que, si no fuese por el orden establecido por Él, se destruirán recíprocamente. Así, Dios es para Telesio, como lo será también para Descartes, el garantizador del orden y la autonomía de la naturaleza.

Según Telesio, el conocimiento humano se reduce todo entero a la sensibilidad. En efecto, el alma humana no es más que un producto natural como la de todos los demás animales: es el *espíritu* producido del semen. A través de esta alma el hombre entra en contacto con la naturaleza y es naturaleza él mismo, de tal forma que la sensibilidad no es otra cosa que la revelación de la naturaleza a sí misma. Toda sensación es producida por un contacto entre el alma y las cosas externas; pero la sensación no se reduce a ese contacto, es decir, a un hecho puramente material, porque es la *percepción* (es decir, la conciencia) que de ese acto se tiene.

A la sensibilidad se reduce la inteligencia que consiste en extender a las cosas aún no percibidas las cualidades que el alma ha percibido en las cosas presentes. Incluso los principios de la matemática se derivan de los sentidos los cuales nos dan testimonio, por ejemplo, de que el todo es mayor que las partes, y que dos cosas iguales a una tercera son iguales entre sí.

También la vida moral del hombre se reduce a principios naturales. El supremo bien es la conservación del espíritu en el mundo. Propio del orden del mundo establecido y garantizado por Dios es el que todo ser tienda a su conservación. Éste es, por lo tanto, el fin moral supremo y la medida del placer y el dolor: es fuente de placer todo aquello que ayuda a la propia conservación:

provoca dolor todo aquello que tiende a dañar o destruir. La *virtud* es la condición necesaria para la conservación del hombre en el mundo porque impone a las pasiones una medida que evita los excesos perjudiciales.

De esa forma Telesio reduce entera la vida intelectual y moral del hombre a principios puramente naturales. Sólo un elemento se le presenta como irreductible a la naturaleza: la vida religiosa, en cuanto es aspiración a un bien que los sentidos no conocen y se orienta hacia un mundo diverso del sensible. Como es evidente, el sujeto de la vida religiosa no puede ser el alma natural, el espíritu producido del semen, que no podría tender a algo situado más allá de la naturaleza; por consiguiente, debe ser un alma divina, infusa directamente por Dios, como forma *sobrepuesta.* Esta alma divina no condiciona la vida intelectual y moral del hombre, pero sí la libertad que le es propia, es decir, la elección entre el bien natural y el bien sobrenatural, y constituye la característica original del hombre frente a los demás seres.

El naturalismo de Telesio vuelve la espalda a la metafísica y a la magia. No obstante el carácter cualitativo y animístico de su física, Telesio, al afirmar la autonomía y objetividad del mundo natural, abrió la senda a una verdadera y auténtica consideración científica de la naturaleza. Puede decirse que su verdadero continuador es Galileo. Por el contrario, Bruno y Campanella retornan a la metafísica y a la magia.

39. BRUNO: LA RELIGIÓN DE LA NATURALEZA

Giordano Bruno nació en Nola en 1548 e ingresó muy joven en la orden dominicana. Habiendo entrado en conflicto con el ambiente eclesiástico, se dio a vagabundear por toda Europa. En París publicó su comedia el *Candelaio* y sus primeros éxitos los cosechó no como filósofo sino como maestro en el arte combinatorio de Raimundo Lulio. Compuso la mayoría de sus diálogos italianos en Inglaterra, especialmente en Oxford; los poemas latinos los escribió en Alemania. A invitación del patricio veneciano Giovanni Mocenigo, quien deseaba le enseñase la *mnemotecnia,* es decir, el arte de la memoria, se trasladó de Alemania a Venecia; pero una vez ahí el mismo Mocenigo lo denunció a la Inquisición, que lo arrestó. Transferido a la Inquisición de Roma pasó 7 años en la cárcel; a las repetidas instancias para que se retractase de sus doctrinas respondió siempre negativamente. Condenado a la pena capital, fue quemado vivo en la plaza de Campo dei Fiori el 17 de febrero de 1600.

Las principales obras de Giordano Bruno son los diálogos italianos y los poemas latinos. Algunos diálogos italianos exponen la filosofía natural (La *cena delle ceneri, Della causa, principio et uno, Dell'infinito, universo e mond1):* otros revisten carácter moral *(Lo spaccio della bestia trionfante, Cabala del ca vallo Pegaseo, Degli eroici furori).* Los poemas latinos son tres: *De minimo, De monade, De immenso et innumerabilibus.*

Bruno compuso asimismo muchos otros escritos que se refieren principalmente a aquella *ars magna* de Raimundo Lulio (1232-1315) que era al mismo tiempo el arte de retener en la memoria las verdades adquiridas y descubrir otras nuevas mediante la combinación de los términos que componen los principios de todas las ciencias. Se trataba de una empresa fantástica que pretendía abreviar el proceso de la investigación científica con un procedimiento sumario aplicable a todas las ciencias por igual. Este procedimiento no podía menos de seducir el espíritu de Bruno, dominado por el afán de tomar por asalto el saber y la ciencia, de proceder más allá de todo límite, de abrazar el infinito.

La religión de Bruno es la religión del infinito o mejor dicho de la vida y la animación infinitas. Bruno quiere abolir todo límite en el universo y proyectar en el infinito el alma, el movimiento, la vida y la inteligencia. Ésta es su religión y esto es lo que acepta de los teólogos de todos los tiempos y todas las religiones. En cuanto a las auténticas religiones positivas e incluso al cristianismo, Bruno admite su utilidad “para la institución de pueblos rudos que deben ser gobernados”, pero les niega todo valor y las considera como ignorancia y superstición.

Se ocupa exclusivamente del mundo natural y rehusa toda especulación teológica. No es posible remontarse hacia Dios partiendo de los efectos naturales, como tampoco es posible conocer a un escultor a partir de sus estatuas. Por consiguiente, Bruno considera a Dios sólo en cuanto principio inmanente de la naturaleza misma. En este sentido, Dios es causa y principio del mundo: causa en el sentido de que determina las cosas si bien permanece diverso de ellas; principio en el sentido de que constituye el ser de las cosas. Pero sea como causa o como principio de las cosas naturales Dios no se distingue de la naturaleza: "La naturaleza o es Dios mismo o es la virtud divina que se manifiesta en las cosas", dice Bruno.

En cuanto principio, Dios es el *intelecto universal,* es decir, la primera facultad del *alma del mundo.* El mundo es un todo animado y Dios es el artífice interno que anima y forma todas las cosas. Sólo hay una *materia* del mundo y una *forma,* es decir, un solo principio animador: materia y forma se identifican y constituyen la naturaleza o Dios. Pero en cuanto unidad de materia y forma Dios es el todo, el universo, el ser en su totalidad, y Bruno acepta la tesis de Parménides de que el todo es una sustancia única e inmóvil.

El atributo fundamental de este todo, que es al mismo tiempo materia y forma, cuerpo y *alma,* naturaleza y Dios, es la infinitud. Bruno atribuye al mundo los caracteres que Cusano atribuía a Dios: en el universo el máximo y el mínimo coinciden y coinciden el centro y la circunferencia. De él puede decirse que el centro está en todas partes y la circunferencia en ninguna o que la circunferencia está en todas partes y el centro en ninguna.

A la defensa y la lírica exaltación de la infinitud del mundo están dedicados la *Cena delle ceneri, De l'infinito universo e mondi* y el poema latino *De immenso. La* defensa que Bruno hace del sistema copernicano en la *Cena* obedece precisamente de la posibilidad que este sistema le ofrece de entender y afirmar la infinitud del mundo. A Bruno en realidad le son del todo indiferentes las ventajas científicas de la hipótesis copernicana y es muy dudoso que haya comprendido en verdad su planteamiento geométrico.

Los argumentos que adopta el *De l'infinito* en pro de la infinitud se remontan *a* Ockham, quien es también autor del argumento que Bruno desarrolla con la mayor amplitud: que a la infinita potencia de la Causa debe corresponder la infinitud del efecto y que, por lo tanto, el mundo debe ser infinito como Dios que es su causa. A la predilección de Bruno por el infinito se debe su desprecio por Aristóteles, que había negado la realidad al infinito y afirmado la finitud del mundo por parecerle que el infinito era inacabamiento, ausencia de determinaciones y, por consiguiente, desorden.

La concepción de Bruno es rígidamente monística y reduce todo a un Dios-naturaleza que posee, al mismo tiempo, los atributos del ser de Parménides y del Dios del Cusano. Pero ¿en qué forma se origina de esta absoluta unidad, de este Dios-naturaleza, la multiplicidad de las cosas? Los poemas latinos son un intento de solución de este problema. En efecto, el *De triplici mínimo et mensura* muestra el camino a través del cual puede el hombre llegar a la unidad a través de la consideración de las cosas múltiples. En el *De monade numero et figura* se expone el proceso por el cual la multiplicidad de las cosas se deriva de la unidad divina.

En el primer poema, Bruno niega que sea posible llegar a una precisa determinación cuantitativa de los fenómenos naturales. El *mínimo* de que habla es, a un tiempo, el elemento componente y la totalidad, la parte y el todo. No hay un mínimo único para todas las cosas, sino que hay tantos géneros de mínimos cuantos son los grados y los aspectos de la realidad.

En *De monade* Bruno expone el proceso a través del cual se derivan de la unidad absoluta los diversos aspectos del universo. Y lo expone sirviéndose de la matemática simbólica de los neopitagóricos que había pasado a la magia renacentista. Del uno surge la díada, de la díada la tríada y así sucesivamente hasta llegar a la década; a cada una de estas determinaciones corresponden varios aspectos de la realidad que por lo tanto se generan los unos de los otros de acuerdo con un orden por demás fantástico y sorprendente. Sin embargo, la intención del poema es evidente: reducir el universo a su estructura numérica para demostrar que se origina de la mónada, o sea, de la unidad absoluta, que es Dios.

40. BRUNO: EL INFINITO Y EL HOMBRE

La naturaleza en su infinitud es el último término de la especulación bruniana. Según Bruno, el más alto grado del conocimiento humano es la íntima unión con la naturaleza en su sustancial unidad. Éste es el significado del mito de Acteón expuesto en *Degli eroici furori.* Acteón que contempla a Diana desnuda y es metamorfoseado en ciervo, convirtiéndose de cazador en cazado, es el símbolo del espíritu humano que en busca de la naturaleza logra por fin verla y se transforma a su vez en naturaleza. En efecto, la naturaleza es la unidad a que se reducen todas las cosas.

Quien, como Acteón, llega a conocerla ve "la fuente de todos los números) de todas las especies, de todas las razones, que es la mónada, verdadera esencia del ser de todos; y si no la ve en su esencia en absoluta luz, la ve en su genitura que le es símil, que es su imagen: porque de la mónada que es la divinidad procede esta mónada que es la naturaleza, el universo, el mundo; en el cual se contempla y se refleja como el sol en la luna, mediante la cual ilumina, por encontrarse él en el hemisferio de las sustancias intelectuales". El término más alto de la especulación filosófica no es pues el éxtasis místico de Plotino, la unión con Dios, sino la visión de la naturaleza en su unidad.

Esta identificación del hombre con la naturaleza es el término último no sólo del conocimiento sino también de la acción. En Dios se identifican necesidad y libertad: en ningún caso puede querer nada que no sea lo óptimo y, por consiguiente, no conoce ni la indecisión ni la elección. Si la libertad humana fuera perfecta sería como la de Dios: coincidiría con la necesidad de la naturaleza. En *Spaccio della bestia trionfante,* Bruno se plantea la cuestión de en qué modo pueden influir las plegarias de Júpiter sobre los decretos del hado, que es inexorable. Responde que el hado mismo quiere que se le suplique que haga lo que ya ha decidido hacer. Por consiguiente, la verdadera libertad humana consiste en reconocer y aceptar el hado, o sea, la necesidad natural. El término ideal de la acción humana consiste en conformarse a la necesidad natural, así como el término ideal para el conocimiento humano consiste en identificarse con la naturaleza.

Por esta posibilidad de identificación el hombre es y se conserva verdadero "Dios de la naturaleza". Bruno estima y exalta en la condición humana todo aquello que empuja al hombre a adecuarse a la naturaleza y a Dios. En la edad dorada, cuando el hombre vivía en el ocio, no era más virtuoso que las bestias y era quizá más estúpido que éstas. La pobreza, la necesidad y las dificultades le aguzaron el ingenio, le hicieron inventar las industrias y descubrir las artes. Bruno no abriga prejuicio alguno contra las técnicas y las artes manuales, antes bien, las exalta: "Los dioses dieron al hombre intelecto y manos a fin de que, formando o pudiendo formar otras naturalezas, otros cursos, otros órdenes con el ingenio fuese… el Dios de la tierra."

De modo que, mediante "la acción de las manos" combinada con la "contemplación por el intelecto" se obtienen "nuevas y maravillosas invenciones". Así, los hombres, "alejándose cada vez más del ser bestial bajo el acicate de las solícitas y urgentes ocupaciones, más altamente se aproximan al ser divino".

Por consiguiente, ese "heroico furor" que es el ímpetu racional por el cual el hombre aprende el bien o lo bello y se desinteresa de aquello que lo tenía sujeto, tiene un carácter práctico y al mismo tiempo contemplativo. Este heroico furor es la raíz del eterno descontento que hace pasar al hombre de un conocimiento al otro sin cesar y es la vida misma del infinito, que no anula al hombre sino que vive en él y es el signo de su naturaleza divina.

41. LA PERSONALIDAD DE CAMPANELLA

Las personalidades de Telesio y Bruno son muy diversas la una de la otra. El naturalismo de Telesio, fundado sobre la objetividad y autonomía de la naturaleza, pretende ser el principio de un estudio ordenado y metódico del mundo natural. El naturalismo de Bruno es en realidad una

religión de la naturaleza, o más, de la infinitud de la naturaleza, y se sirve sin reparo de la metafísica y la magia en sus exaltaciones líricas. Diverso es también el naturalismo de Campanella, en realidad el fundamento de una teología política.

Tommaso Campanella nació en Stilo, Calabria, el 5 de septiembre de 1568. Ingresó en la orden dominicana, pero no tardó en sufrir en varias partes de Italia procesos y condenas por herejía. De vuelta en Stilo, urdió una conjura contra el gobierno español con miras a realizar su ideal religioso-político: una república teocrática de la que él mismo sería legislador y jefe. La conjura se descubrió en 1599 y Campanella, enviado a Nápoles, se fingió loco para escapar a la pena capital, sosteniendo la ficción incluso bajo las más ásperas torturas. Sufrió 27 años de reclusión, pero no interrumpió en ningún momento su actividad intelectual y sus obras principales las compuso en la cárcel.

En 1626 fue liberado y llevado a Roma; pero algunos años después no sintiéndose seguro huyó a París donde, acogido benévolamente por el rey Luis XIII y dotado de una pensión, pasó tranquilo sus últimos años en espera de que se publicaran sus obras. Murió en París el 21 de mayo de 1639.

Las principales obras filosóficas de Campanella son: *Del senso delle cose e della magia, Philosophia reales* (en la que figura la *Ciudad del sol,* compuesta originalmente en italiano), *Atheismus triumphatus, Metaphysica, Theologia,* que quedó inédita. Sus obras políticas más notables son, además de la *Ciudad del sol, Monarchia di Spagna* y *Monarchia del Messia*. En su juventud y en sus primeros años de cárcel Campanella compuso además muchas poesías en las que reviste de forma artística sus convicciones filosófico-políticas.

El pensamiento de Campanella arranca de la física y la magia para llegar a una metafísica teológica que es la base de una renovación política y religiosa de la humanidad. Campanella acepta la física de Telesio, pero busca en ella integraciones mágicas y metafísicas totalmente extrañas al espíritu de su fundador. Insiste sobre todo en la universal animación de las cosas, que era el presupuesto de la magia, pero que interpreta también en términos agustinianos.

Como Telesio, Campanella sostiene que todo el conocimiento es reductible a la sensibilidad. Sólo es verdadera la sabiduría que se funda en los sentidos, los únicos que pueden verificar, corregir y refutar todo conocimiento incierto. Por ejemplo, los antípodas, negados por San Agustín y otros pensadores antiguos, resultaron reales como lo demostró Cristóbal Colón mediante la experiencia sensible: “El sentido es cierto y no pide pruebas pues él mismo es prueba; y cuando se aducen pruebas y causas se toman de otra sensación cierta.” El conocimiento racional no es, pues, más que conocimiento sensible, incierto, es decir, conjetura.

42. CAMPANELLA: LA “METAFÍSICA”

Habiendo reducido todo conocimiento a sensibilidad, se plantea el problema de ver en qué modo el alma se conoce, es decir, se siente a sí misma. Campanella empieza su *Metafísica* repitiendo el proceso intelectual de San Agustín: también el escéptico que sabe que nada sabe, conoce por lo menos esta verdad y presupone por lo tanto un saber original del que no puede dudarse. Este saber original es el conocimiento que el alma tiene de sí misma *(notitia sui ipsius innata).*

El conocimiento innato o autoconciencia original es la condición de todo conocimiento. “El espíritu sensible —dice Campanella— no siente el calor, sino en primer lugar, a sí mismo: siente el calor a través de sí mismo, en cuanto es mudado por el calor.” Las cosas externas producen en el alma modificaciones que permanecerían extrañas e ignotas a ésta, si el alma no tuviese un conocimiento original de sus propias alteraciones. Pero este conocimiento original no es propio únicamente del alma humana, sino que pertenece a todas las cosas naturales en cuanto todas ellas están dotadas de sensibilidad.

Ahora bien, en el alma, ese conocimiento original, al igual que en todos los *seres* de la naturaleza, está oscurecido por el conocimiento adquirido *(illata)* producido por las cosas externas. De esa forma, cada cosa se siente a sí misma por sí y esencialmente y siente las otras cosas accidentalmente, es decir, en cuanto tiene conciencia de las modificaciones que éstas le procuran.

Sólo en Dios —que no tiene en absoluto conocimientos adquiridos— conserva el conocimiento innato toda su potencia.

La *Metafísica* de Campanella se publicó en París en 1638; pero había sido terminada en 1623, al cabo de una larga elaboración. En 1637 Descartes publicó su *Discurso del método,* en el que se reconocía el principio de la autoconciencia como la condición y el fundamento de todo saber científico. Pero a la teoría de la autoconciencia de Campanella le faltan los rasgos que dan vitalidad y alcance a la doctrina cartesiana.

En primer lugar, la autoconciencia de Campanella no es pensamiento, sino sensibilidad y, en calidad de tal, no es propia sólo del hombre, sino de todos los seres de la naturaleza. Por consiguiente, no hay en Campanella el problema de la realidad externa al pensamiento que será, como veremos, característico de la doctrina cartesiana. Sin embargo, así como es, el principio de Campanella representa la última y más madura formulación del supuesto animista propio del naturalismo del Renacimiento.

La autoconciencia revela, según Campanella —que también en esto sigue de cerca a San Agustín—, los principios fundamentales de la realidad natural. Tenemos conciencia de saber, de poder y de amar y debemos admitir que la esencia de todas las cosas está constituida precisamente por estas tres "primalidades": el poder *(potentia),* el saber *(sapientia)* y el amor (amor). Toda cosa es en cuanto puede ser, y el *poder ser* es la condición del ser y de la acción de todas las cosas. Asimismo, toda cosa está dotada de *conocimiento* de *sí* misma y de conocimiento de las otras cosas en cuanto está dotada de sensibilidad; sobre esta sensibilidad se funda el consenso universal de las cosas, la armonía que sostiene al mundo. Por último, todos los seres aman su *ser* y desean conservarlo. De modo que el amor es la tercera "primalidad" del mundo.

Pero potencia, sabiduría y amor son limitados en las cosas finitas, que no sólo tienen ser, sino también no ser. Por consiguiente, hay tres primalidades del no ser: la *impotencia, la insipiencia* y el *odio.* Sólo en Dios, que no es finito, sino infinito, no están limitadas las primalidades por el no ser; por eso en Él la potencia no implica ninguna impotencia, la sabiduría ninguna insipiencia y el amor ninguna desviación del bien.

Dios crea y gobierna el mundo por medio de las tres primalidades. En efecto, de la potencia de Dios se deriva la *necesidad* por la cual ningún ser puede ser o actuar diversamente de como prescribe su naturaleza. De la sabiduría divina se deriva el *hado* que es la cadena de las causas naturales. Del amor de Dios se deriva la *armonía* que dirige todas las cosas hacia el fin supremo. Éstos son los tres "grandes influjos" a través de los cuales Dios crea y sostiene el mundo.

43. CAMPANELLA: POLÍTICA Y PEDAGOGÍA

La física y la metafísica de Campanella no son fin en sí mismas. Constituyen la base de una reforma religiosa que, según las esperanzas de Campanella, habría de reunir a todo el género humano en una sola comunidad política. Por temperamento y vocación Campanella es un profeta religioso que quiso realizar en la vida y el pensamiento su ideal de un Estado teológico universal. Una vez trazado en la *Ciudad del sol el ideal* perfecto que su mente acariciaba, se dedicó a buscar los medios por los cuales pudiera realizarlo. Encarcelado por la monarquía española identificó justamente en la monarquía de España el brazo secular que debía conducir al mundo a la unificación religiosa. Puesto en libertad y desilusionado de España se dirigió a Francia esperando de la monarquía francesa la realización de su ideal. Aceptaba por anticipado las transacciones que esa puesta en práctica le costaría en términos de la pureza de su ideal, justo porque se sentía más legislador y profeta que filósofo.

Sin embargo, a despecho de las oscilaciones de su pensamiento respecto al brazo secular que hubiera debido actuarlo, se mantuvo fiel toda la vida a su ideal religioso-político.

Reconocía en el catolicismo la religión auténtica, la que mejor expresa la religión natural, es decir, conforme a la razón y por lo tanto apta para todos los pueblos de la tierra. En la *Ciudad del*

sol expone esta religión natural y traza la estructura de un Estado perfecto, gobernado por un príncipe —sacerdote con el título de Sol o Metafísico, asistido por tres príncipes colaterales Pon, Sin y Mor, es decir, potestad, sabiduría y amor, las tres primalidades de la metafísica.

El Estado, en el que todo está regulado minuciosamente por hombres de ciencia, se caracteriza por la comunidad de los bienes y las mujeres (según el modelo de Platón) y por la religión natural. La religión de los solares se ciñe a los dictados de la pura razón y se *identifica* con la metafísica campanelliana.

Campanella afirma que el cristianismo "nada añade a la ley natural, sino los sacramentos" y que, por lo tanto, "la verdadera ley *es la cristiana* y que, eliminados los abusos, será señora del mundo". Esta religión natural es innata *(indita)* en todos los hombres y es el fundamento de todas las religiones positivas que, respecto a aquélla, son adquiridas o sobrepuestas *(religio addita)* y pueden ser imperfectas e incluso falsas mientras que la innata es siempre verdadera. Sin embargo, la religión innata no puede prescindir de la adquirida. La religión innata es propia de todos los seres naturales que, teniendo como origen a Dios tienden a retornar a Él; la religión adquirida es propia únicamente de los hombres y, en consecuencia, es la única que implica mérito y valor moral. La religión *indita* es la norma con que se mide el valor de las diversas religiones positivas. Pero en cuanto norma no tiene valor si no es en relación con lo que norma; de esa forma la religión *indita* no vale sino en relación con la *addita,* de la que es fundamento.

Por consiguiente, Campanella debía indicar en la religión *indita el* fundamento y la norma de todas las religiones positivas a fin de promover el retorno del género humano, dividido en diferentes sectas religiosas, a la única religión verdadera; pero, al mismo tiempo, tenía que reconocer esta religión verdadera en una de las religiones positivas, precisamente en aquella que mejor se ajustara a la religión natural. De conformidad con esto, demostraba que el catolicismo es la religión que más se aproxima a la religión *indita* y abogaba por una reforma que lo acercara aún más a la religión natural.

Desde muchos puntos de vista, la *Ciudad del sol* parece una reedición, en clave naturalista, del viejo milenarismo cristiano que siglos antes había tenido su mayor expresión, precisamente en Calabria, con Gioacchino da Fiore. Por lo que se refiere al tono y a la profundidad del análisis nos hallamos muy lejos de la *Utopía* de Moro; no se trata de un "experimento mental" como el del ilustre inglés, sino de un manifiesto de propaganda en pro de una efectiva revolución que habría de intentarse de inmediato sin reparar en los medios.

Sin embargo, no faltan intuiciones felices, las más interesantes de las cuales son de carácter social y pedagógico.

A diferencia de Platón, Campanella no admite ninguna división en clases o diferencias de dignidad entre artes liberales y "mecánicas". Como en Moro, todos deben trabajar "repartiéndose todas las artes y fatigas, nadie se fatigará más de cuatro horas diarias; de forma que todo el resto será aprender jugando, disputando, leyendo, enseñando, caminando y siempre con gozo".

Para demostrar que la jornada de cuatro horas no es demasiado corta, Campanella analiza la situación del Nápoles en su tiempo, donde en una población de setenta mil personas sólo quince mil trabajan, o, por mejor decir, se matan de trabajo para sostenerlos a todos "mientras los restantes se abandonan al ocio, o son presa de la estupidez, la avaricia, las enfermedades, la voluptuosidad y la sed de placeres". Muy diferente sería la situación si todos trabajaran, porque entonces el tiempo libre podría utilizarse sabiamente, como antes se ha dicho, prolongando y enriqueciendo incluso en la edad adulta una formación educativa basada en el principio del *aprender jugando.* Es esto precisamente lo que hacen los solares, que desde su infancia reciben una educación libre y gozosa orientada hacia fines enciclopédicos que recuerdan los de Rabelais.

El método predominante es el que hoy denominaríamos "intuitivo": las siete murallas que circundan a la ciudad están labradas de modo que son como una enciclopedia visual que abarca todas las ciencias y artes, y los niños aprenden ahí el alfabeto y muchas otras cosas a medida que pasean en fila guiados por los maestros. De esa forma "sin fastidio, jugando, antes de llegar a los diez años conocen ya históricamente todas las ciencias".

Asimismo, los maestros "les hacen jugar y correr para robustecerlos, y van siempre descalzos y despeinados hasta los siete años, y los conducen a los talleres de las artes para descubrir su inclinación".

Tampoco se descuidan las actividades agrícolas y se incita a los individuos para que practiquen todas las artes y ciencias que sean capaces de hacer bien, pues "más nobleza se adquiere mientras más artes se aprenden y mejor se las ejecuta. Por lo que se ríen de nosotros porque a los artífices calificamos de innobles, mientras llamamos nobles a quienes ningún arte aprenden y están ociosos y mantienen en ocio y lascivia tantos sirvientes con ruina de la república".

Campanella tira violentos flechazos contra la pedantería gramatical y logicizante del aristotelismo, que en sus tiempos volvían a conquistar predominio en las escuelas, y, en general, contra los métodos empleados por culpa de los cuales "el niño no contempla las cosas, sino los libros y se *envilece el alma* en aquellas cosas muertas, ni tampoco sabe cómo sostiene Dios a las cosas ni los usos de la naturaleza ni de las naciones".

Estudios y ocupaciones son comunes a varones y hembras, salvo las diferencias impuestas por el diverso grado de robustez, y se les enseña pintura y música en condiciones de absoluta igualdad.

Campanella abriga la seguridad plena de que con tales métodos los jóvenes pueden aprender muchísimo en un tiempo relativamente breve; por lo demás, como se ha visto, no fija un término al proceso de formación de los individuos. Los mejores se convertirán en filósofos-sacerdotes en bien de todos, sin envidias ni sospechas, dado que el régimen comunitario es una garantía contra la génesis de gran parte de los vicios humanos.

VII. LOS ORÍGENES DE LA CIENCIA MODERNA

44. EL PROBLEMA DEL "MÉTODO" CIENTÍFICO

El Renacimiento había determinado una actitud nueva ante la naturaleza y había exaltado en varios modos la apasionada indagación humana de los secretos naturales, pero en cambio no había dado más que pocas y contradictorias indicaciones sobre *cómo* proceder efectivamente en la investigación natural. Lo que hoy denominamos "mentalidad científica" entonces no existía ni siquiera en esbozo.

No fue sino hasta la primera mitad del siglo XVII cuando el problema del "método" científico fue enfocado simultáneamente por varios pensadores y se llegó a las soluciones que permitieron el rápido y extraordinario desarrollo sucesivo de la ciencia y la técnica modernas.

De esa forma la idea de progreso se convertía en una realidad clara y verificable. A fines de ese siglo, Newton, hablando de sí mismo, podrá volver a utilizar una vieja imagen que en sus labios asume una significación nueva: "Si he podido ver a mayor distancia que nadie, ello es porque me he subido sobre hombros de gigantes." Estos gigantes ya no son "los antiguos", sino los inmediatos predecesores de Newton en la investigación matemática de la naturaleza, sobre todo Kepler, Galileo y Descartes.

Mas no debemos concebir la obra de estos genios como algo separado de la cultura precedente o de la realidad social de su época. De modo particular, la creciente importancia atribuida a la matemática se ligaba, por una parte, con la concepción platónica (como hemos visto en el Cusano: § 20), y, por la otra, con la importancia práctica que dicha ciencia asumía en las técnicas y las artes, desde la navegación hasta la artillería.

La aplicación de la matemática a los artefactos mecánicos era ya cosa común y tenía, por lo demás, sus bases en Arquímedes. Pero el paso decisivo consistió en el llegar a descubrir *por inducción* fórmulas matemáticas que regulasen los más importantes problemas *naturales:* el primero en dar ese paso fue el alemán Juan Kepler (1571-1630), quien enunció las leyes matemáticas del movimiento de los planetas.

Sólo una fe casi mística en la perfección matemática de la naturaleza podía permitir a Kepler persistir año tras año en sus intentos por descubrir regularidades matemáticas en una enorme congerie de datos de observación (pacientemente acumulados por él y por el danés Tycho Brahe) que en apariencia concordaban sólo en demostrar la falsedad de la hipótesis de Copérnico, según la cual los planetas recorrían con movimiento regular órbitas circulares en torno al sol.

Finalmente, pudo formular las dos primeras de sus famosas leyes: las órbitas de los planetas son elípticas y en ellas el sol ocupa uno de los focos; el segmento de recta que une al sol y al planeta describe áreas iguales en tiempos iguales. Todos los datos de observación concordaban casi perfectamente con estas fórmulas, pero Kepler no se dio por satisfecho: a los diez años de ulteriores trabajos descubrió la tercera ley (los cuadrados de los tiempos empleados por los planetas en recorrer su órbita son directamente proporcionales a los cubos de sus distancias medias al sol).

45. GALILEO

Kepler había adoptado como base la *observación astronómica;* sin embargo, abrigaba como los otros doctos de su tiempo la misma prevención contra la experiencia común o la experiencia provocada de propósito, con técnicas propias de los artesanos, de las que por el contrario era maestro su contemporáneo Galileo. En pocas palabras, su método era *inductivo-matemático,* pero

aún no *experimental-matemático* (llegará a serlo, parcialmente, en sus estudios de óptica, pero sólo bajo el impulso del descubrimiento galileano del telescopio).

Galileo Galilei nació en Pisa el 15 de febrero de 1564. En esa misma ciudad enseñó matemática de 1589 a 1592 e hizo sus primeros descubrimientos. En 1592 pasó a enseñar en la Universidad de Padua donde permaneció 18 años que fueron los más fecundos y felices de su vida. De sus muchas invenciones en ese periodo la más importante fue la del telescopio (1609) con que abre la serie de los descubrimientos astronómicos. Al año siguiente, Galileo descubrió tres satélites de Júpiter que denominó Planetas Mediceos y de los que dio noticia en el *Sidereus nuncius.* Kepler le mandó sus parabienes por el descubrimiento y el Gran Duque de Toscana le concedió el deseado cargo de matemático del *Studio* de Pisa. Con su telescopio Galileo pudo ver que la Vía Láctea es un conjunto de estrellas, descubrió los anillos de Saturno, observó las fases de Venus en su movimiento alrededor del sol y reconoció las manchas solares que, como decía, fueron los funerales de la ciencia aristotélica, pues desmentían la pretendida incorruptibilidad de los cielos.

Los descubrimientos astronómicos lo llevaron a considerar la estructura del universo celeste. En una carta a su discípulo Castelli (1613) defendía la doctrina copernicana. Pero precisamente por entonces esa doctrina ocupaba la atención de la Inquisición romana que condenaba la tesis del movimiento de la tierra y reafirmaba la inmovilidad del sol, no obstante que Galileo la había defendido en un viaje a esa ciudad. El cardenal Belarmino invitó a Galileo a abstenerse de profesar la doctrina copernicana (26 de febrero de 1616); a los pocos días la obra de Copérnico fue puesta en el índice. Sin embargo, Galileo continuó elaborándola y defendiéndola y en febrero de 1632 publicó el *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo*. En el mes de septiembre, el Papa lo citó a comparecer ante el Santo Oficio en Roma.

El proceso se prolongó hasta el 22 de junio de 1633 y se concluyó con la abjuración de Galileo. Se le confinó en su casa de campo en Arcetri, cerca de Florencia, donde no obstante la debilidad provocada por las enfermedades y la ceguera, prosiguió su labor escribiendo, entre otras cosas, los *Dialoghi delle nueve scienze.* Murió el 8 de enero de 1643. Sus obras filosóficamente más notables son, a más de los diálogos antedichos, otro titulado *Il saggiatore,* respuesta al Padre jesuita Lotario Sarsi que había escrito un libro contra él.

Según Galileo, dos son los obstáculos que se oponen a la marcha de la investigación científica: la ciencia aristotélica y las preocupaciones teológicas. Galileo se esfuerza por eliminarlos. Por una parte, polemiza contra el "mundo de papel" de los aristotélicos; por la otra, quiere sustraer el estudio natural a los límites y trabas de la autoridad eclesiástica. Para Galileo no es filósofo quien se limita a consultar los textos aristotélicos en vez de observar directamente el mundo de la naturaleza. Es de mentes vulgares, tímidas y serviles volver los ojos a un mundo de papel más bien que al verdadero y real, fabricado por Dios, que tenemos ante los ojos para enseñanza nuestra. Pero, por otra parte, las enseñanzas de la naturaleza no pueden sacrificarse a las afirmaciones de los textos sacros. La Sagrada Escritura y la naturaleza proceden ambas del Verbo divino, aquélla como dictada por el Espíritu Santo, ésta como ejecutora observantísima de las órdenes de Dios; pero si la palabra de Dios ha tenido que adaptarse al limitado intelecto de los hombres a que está dirigida, la naturaleza es inexorable e inmutable y no trasciende los límites de las leyes que se le han impuesto porque no se preocupa de que sus recónditas razones sean más o menos comprensibles para los hombres. Por lo tanto, lo que la naturaleza nos revela a través de la *sensata experiencia,* o lo que las *demostraciones necesarias* nos llevan a concluir, no puede revocarse como dudoso incluso si aparece como discorde con un pasaje cualquiera de la Escritura.

Sólo la experiencia nos permite leer e interpretar el libro de la naturaleza. La experiencia no engaña; incluso cuando el ojo nos muestra roto el bastón inmerso en el agua, el error no es del ojo, que recibe realmente la imagen rota y refleja, sino de la razón, ignorante de que la imagen se refracta al pasar de un medio trasparente al otro. El raciocinio no puede sustituir a la experiencia sino sólo, por analogía, extenderla de las cosas notas a las ignotas. La experiencia es el límite del conocimiento humano, el cual debe renunciar a captar la esencia de las cosas y limitarse a determinar los hechos, las cualidades o los fenómenos que la experiencia atestigua. Por otra parte, la

experiencia debe purificarse de los elementos subjetivos y variables y reducirse a los permanentes y verdaderamente objetivos.

Galileo distingue las cualidades sensibles, propias de los cuerpos (y que posteriormente se llamarán cualidades *primarias),* de las que no lo son porque residen en nuestros órganos sensoriales (las cualidades *secundarias).* Cantidad, figura, tamaño, lugar, tiempo, movimiento, inmovilidad, contacto, distancia, número, son cualidades propias e inseparables de los cuerpos materiales; sabores, colores, sonidos, subsisten sólo en los órganos de la sensibilidad y no son caracteres objetivos de los cuerpos, si bien sean producidos por éstos. Galileo compara estas últimas cualidades con el cosquilleo que, aunque sea producido por una pluma, no es cualidad de ésta. Sólo las *determinaciones cuantitativas* de los cuerpos, es decir, los caracteres susceptibles de mensura matemática, son cualidades objetivas; las cualidades no reductibles a determinaciones cuantitativas son declaradas puramente subjetivas. De esta forma, la objetividad se identifica con la cantidad mensurable, lo que revela el espíritu íntimo de la ciencia galicana.

Como Cusano, Leonardo y Kepler, Galileo considera que el libro de la naturaleza está escrito en lengua matemática y que sus caracteres son triángulos, círculos y otras figuras geométricas. El orden del universo es un orden matemático que sólo puede entenderse mediante un sistema de procedimientos exactos de medición. Las determinaciones genéricas como "grande" o "pequeño", "cercano" o "lejano" nada captan de la realidad natural, dado que las mismas cosas pueden aparecer grandes o pequeñas, cercanas o lejanas. La consideración científica empieza sólo cuando se introduce una unidad de medida respecto a la cual se determinan todas las relaciones cuantitativas.

Por último, Galileo niega todo punto de vista finalista o antropomórfico del mundo natural. Las obras de la naturaleza no pueden juzgarse con un patrón puramente humano, por referencia a lo que el hombre puede entender o le es útil. Es arrogancia, o por mejor decir, locura, por parte del hombre declarar inútiles aquellas obras de la naturaleza de las que no comprende ni la utilidad ni los fines. Ignoramos para qué sirven Júpiter o Saturno y no sabemos ni siquiera para qué sirven muchos de nuestros órganos, arterias o cartílagos, cuya existencia, por otra parte, ignoraríamos si no nos los mostraran los anatomistas. Nuestros pareceres y opiniones nada tienen que ver con la naturaleza, así como tampoco tienen validez para ella nuestras razones probables.

La sutileza del ingenio y la fuerza de persuasión están fuera de lugar en las ciencias naturales, en las que Demóstenes y Aristóteles deben ceder el sitio a un ingenio mediocre si ha sido capaz de comprobar un aspecto real de la naturaleza. Por consiguiente, la investigación científica no puede anticiparse a la naturaleza, sino que debe seguirla y manifestarla en toda su objetividad. Galileo supo ver con absoluta claridad el método que servirá a la ciencia para alcanzar sus mayores éxitos.

En el plano educativo, la importancia de Galileo no es menor que en el aspecto científico, aun cuando no haya escrito nada de específicamente pedagógico. En efecto, su concepción del saber lleva necesariamente a concebir como base de toda educación a la *experiencia real* y su justa

46. BACON

Si por una parte Galileo formuló el método, es decir, el procedimiento propio de la investigación científica, Bacon por la otra pretende haber descubierto el *órgano* de ésta, es decir, el instrumento de que esa investigación debe servirse. Bacon advierte claramente que el viejo órgano de indagación, la lógica aristotélica, ya no es adecuado. Por lo tanto, pretende suministrar la lógica nueva y, al mismo tiempo, encuadrar esta lógica en el sistema general de las ciencias por ella reformado o reconstituido.

Francis Bacon nació el 22 de enero de 1561, en Londres, siendo su padre Sir Nicholas Bacon, Lord del Gran Sello de la Reina Isabel. Estudió en Cambridge y después pasó algunos años en París, en el séquito del embajador inglés, lo que le sirvió para completar y enriquecer su cultura. Ambicioso, amante del dinero y el lujo, de vuelta en Inglaterra quiso dedicarse a la política. Habiendo subido al trono Jacobo I Estuardo (1603), Bacon supo aprovechar el apoyo del favorito

del rey, Lord Buckingham para obtener cargos y honores, entre los cuales, el título de Lord Verulam. Fue nombrado primero procurador general, luego abogado general y, por fin, Lord del Gran Sello y Canciller. En esa calidad presidía las principales cortes de justicia de Inglaterra y hacía ejecutivos los decretos del rey. Pero cuando en 1621 Jacobo se vio obligado a convocar al Parlamento para pedir la imposición de nuevos tributos, el Parlamento impugnó a Bacon la legalidad de sus funciones acusándolo incluso de corrupción. Bacon fue condenado a pagar una multa elevadísima y a la pena de cárcel. En realidad no expió ninguna de las condenas; pero su carrera política había terminado y murió pocos años después (9 de abril de 1626).

En 1597, Bacon publicó sus *Ensayos,* sutiles y eruditos análisis de argumentos morales. Sus obras fundamentales son *El progreso de las ciencias* (16o5), *Novum organum* (1620), *De dignitate et augmentis scientiarum* (1623). A su fallecimiento aparecieron otras obras como *Cogitata et visa* y la *Nueva Atlántida,* descripción de un estado ideal fundado sobre una organización de la actividad científica y su aprovechamiento práctico.

Bacon se había trazado el grandioso proyecto de preparar una nueva enciclopedia de las ciencias fundada en el método experimental. De este proyecto sólo realizó una parte, la que se refiere al órgano, es decir, la lógica, del método experimental. Por otra parte, aclaró por vez primera, en forma definitiva, el carácter *operativo de* las ciencias naturales, en el sentido de que estas ciencias tienen como fin último construir una *técnica* o, como dice Bacon, *artes* que permitan al hombre domeñar a la naturaleza. En efecto, en el proyecto de la *Instauratio magna* (como denominó a su enciclopedia) Bacon pone como parte final y culminante la *filosofía activa,* es decir, la técnica de construcción de instrumentos útiles al hombre. Pero Bacon aclaró muy poco a propósito de esta filosofía activa.

Lo que en efecto realizó se reduce a una lógica del procedimiento técnico-científico que se contrapone polémicamente a la lógica aristotélica cuyo fin, según Bacon, era simplemente vencer en las disputas verbales. Con la vieja lógica se expugna al adversario, con la nueva se expugna a la naturaleza.

Pero para expugnar a la naturaleza se requiere mucha e industriosa paciencia. Como ejemplo del fecundo proceder de la ciencia, Bacon toma y desarrolla una imagen cara a Séneca y a los humanistas: la abeja que no lo saca todo de su cuerpo, como la araña su tela (que no es sino una trampa para otros insectos), ni se limita a acumular lo que recoge como la hormiga. La abeja reelabora y transforma en cera y miel purísimas lo que ha recogido pacientemente. De esta forma, la nueva lógica debe habilitarnos para reelaborar la experiencia sin caer ni en el apriorismo racionalista ni en un empirismo menudo: sólo así puede la experiencia transformarse en conocimiento claro, ordenado y útil.

En el *Novum organum* (que Bacon presentó como segunda parte de la *Instauratio magna* y del cual compuso el primer libro y parte del segundo) empieza afirmando el carácter práctico y operativo de la ciencia. La ciencia tiene como tarea fundar y extender el *regnum hominis,* el predominio del hombre sobre la naturaleza. La ciencia es potencia, dado que no se puede mandar sobre la naturaleza si no es obedeciéndola *(natura non nisi parendo vincitur)* y lo que en la observación nos aparece como causa, en *el* obrar *(es* decir, en la técnica) debe adoptarse como regla.

Pero antes de proceder a la observación e interpretación de la naturaleza, es necesario despejar la vía de la investigación científica de todas aquellas falsas nociones o *ídolos* que impiden o tienden a impedir el conocimiento de la verdad. Esos ídolos son de cuatro especies:

1) Idola tribus, o ídolos de la tribu, que tienen sus raíces en la naturaleza humana misma, la cual, por ejemplo, es llevada a suponer en la naturaleza una armonía mucho mayor de la que realmente hay; a dar más importancia a unos conceptos que a otros, más a todo lo que inflama la fantasía que lo oculto y distante, etcétera; y, sobre todo, a basarse en sentidos corporales que son muy débiles y están expuestos a error.

2) Idolo specus, o ídolos de la espelunca, que se originan en la propia naturaleza de cada hombre; algunos de los cuales, atienden sobre todo a las diferencias existentes entre las cosas; otros a las

semejanzas; algunos admiran las antigüedades, otros las novedades; otros más prefieren las cosas simples, otros las compuestas.

3) Idolo fori, o ídolos de la plaza, que se derivan del uso que se da a las palabras y a los nombres. En efecto, hay nombres de cosas que no existen o bien de cosas que existen, pero se consideran confusamente y sin orden alguno.

4) Idolo theatri, o ídolos del teatro, debidos al influjo de las teorías tradicionales que, según Bacon, son como fábulas teatrales. Entre estos ídolos figura prominente la doctrina de Aristóteles, pero Bacon incluye ahí también a las de Pitágoras y Platón así como también cualquier forma de especulación teológica en cuanto quiera llegar a una concepción de la naturaleza.

A este propósito, Bacon sostiene la más resuelta independencia respecto de la Antigüedad, y afirma que la verdadera Antigüedad no es lo que llamamos así, sino que lo somos nosotros, los modernos, que con la acumulación de la experiencia hemos alcanzado una mayor madurez de juicio. De esta forma, adopta y hace suya la doctrina de la *veritas filia temporis* ya formuladas por Bruno.

Para liberarse de los ídolos no queda otra salida que recurrir a la experiencia que, cuando no se realiza al azar, sino dirigiéndola hacia un fin preciso, se denomina *experimento.* Verdad es que la meta de todo experimento es "dotar a la vida humana de nuevas invenciones y ayudas". Pero ello no quiere decir que debamos limitarnos a los experimentos de utilidad inmediata o fructíferos *(experimenta fructifera);* los que iluminan *(lucífera)* son más importantes pues, al revelar la causa natural de un hecho, abren al hombre nuevos horizontes de saber y, por lo mismo, de poderío.

Estos experimentos serán el punto de partida de la *inducción;* se distingue de la deducción porque, en vez de asumir inmediatamente como verdaderos principios muy generales, de los cuales se deducen las proposiciones intermedias, asciende *sin saltos* y *por grados* de los casos particulares a principios cada vez más generales. Se distingue además de la inducción aristotélica, que se verifica al través de una simple enumeración de los casos particulares, porque implica una elección y una eliminación de los elementos naturales, de forma que se puedan individualizar los elementos esenciales que permiten conocer las causas. Para ayudar a esta elección y eliminación se compilan *tablas,* o sea elencos de los casos en que un determinado fenómeno se verifica o no se verifica. Puede haber tablas de *presencia* (que indican las condiciones en que el fenómeno acontece), tablas de *ausencia* (que indican las condiciones en que el fenómeno no acontece) y tablas *comparativas* o *graduales* en que el fenómeno se presenta graduado conforme a su intensidad.

Con estos elencos de observaciones es posible adelantar una primera hipótesis *(prima vindemiatio)* sobre la naturaleza del fenómeno, es decir, una primera interpretación provisional, que a su vez será sometida a experimentos de diverso tipo, hasta llegar al experimento crucial *(istantia crucis)* que permite o rechazar la hipótesis o considerarla verdadera. Si la hipótesis resulta verdadera se ha alcanzado el objetivo, que es determinar la *forma,* es decir, la esencia o ley del fenómeno estudiado.

De este modo, Bacon quería reglamentar el procedimiento científico sometiéndolo a un constante control experimental. Como se ha dicho, la meta del procedimiento experimental es determinar la *forma* de las cosas, o sea, "la auténtica diferencia, la natura naturante, la fuente de emanación", expresiones que Bacon toma de la escolástica y por las cuales se comprende que, con la palabra forma, designa el principio de la estructura interna *(schema latens)*o del proceso generador *(latens processus)* de las cosas materiales, que él considera compuesta de corpúsculos cuya invisible agitación constituye el calor (es una de las pocas hipótesis científicas formuladas personalmente por Bacon, si bien imperfectamente).

Como se advierte, la investigación matemática no forma parte del procedimiento baconiano. Bacon tropezó incluso con dificultades para situar la matemática en su enciclopedia; la considera, ya como rama de la metafísica, ya como un apéndice de la física. En realidad, si se observa que la ciencia moderna nació del supuesto del carácter matemático del orden natural, se advierte de inmediato que la doctrina baconiana no podía tener, como no tuvo, una real influencia sobre la evolución efectiva de la ciencia, pues ésta se desarrolló sobre todo de la cepa galileana y casi ignoró

el *Organum* de Bacon. Pero el hecho de que Bacon haya tenido escasa influencia sobre el progreso científico no mengua su importancia cultural, que fue muy grande. Aunque su método era demasiado indeterminado para servir al desarrollo efectivo de ciencias particulares captaba, sin embargo, los aspectos fundamentales de la actitud científica en lo que se refiere a cerner esmeradamente los hechos, a formular hipótesis de trabajo, a evaluarlas y reelaborarlas con rigor, etc. Sobre todo, Bacon ligó indisolublemente ciencia y técnica y contribuyó, más que ningún otro hombre, a crear la persuasión de que la finalidad fundamental de la ciencia es volver al hombre señor de la naturaleza mediante la aplicación práctica de la ciencia misma.

Su verdadera función histórica fue, pues, *pedagógica,* no por las indicaciones de tipo concretamente pedagógico —en realidad bien pocas— que pudieran contener sus obras, así como tampoco por sus visiones futuristas de la *Nueva Atlántida* (teléfono, submarino, aeroplano, etc.), sino por su filosofía misma, por su método que no obstante su indeterminación contiene preciosas indicaciones educativas.

La doctrina de los *Idola es* una invitación para esforzarse por arrancar de raíz toda forma de prejuicio; el método "inventivo" es además el mejor método de enseñanza (él querría que lo practicasen al menos los escolares mejor dotados: "Con el mismo método con que inicialmente se encontró la ciencia, se la introduzca, si es posible, en el espíritu ajeno"); la paciente y vigilante perseverancia necesaria para el proceso "inductivo" contiene también una lección moral Pero, por sobre todas las cosas, Bacon, con su idea del *Regnum hominis* o dominio del hombre sobre la naturaleza y no sobre otro hombre, Bacon señaló a la humanidad un ideal de fraternidad y de trabajo en armonía que será adoptado sin reservas por la Ilustración.

VIII. DESCARTES

47. VIDA Y OBRAS

Los resultados fundamentales del humanismo y el Renacimiento confluyen y se unifican en la persona de Descartes, quien al mismo tiempo plantea el nuevo problema que emerge de esos resultados. El reconocimiento de la subjetividad humana y la exigencia de profundizarla y aclararla mediante un retorno a ella misma, el reconocimiento de la relación del hombre con el mundo y la exigencia de resolver esa relación a favor del hombre mediante d acrecentamiento de su dominio sobre el mundo, he ahí los temas fundamentales de la filosofía del Renacimiento que constituyen los términos del problema abordado por Descartes para llegar a una nueva justificación del carácter matemático del método científico, justificación que influirá, decisivamente, sobre todo el pensamiento posterior.

René Descartes nació el 31 de marzo de 1596 en La Haye, en la Turena. Se educó en el colegio de jesuitas de La Flèche, donde permaneció desde 1604 hasta 1612. Los estudios que hizo durante ese periodo fueron sometidos a crítica por él mismo en la primera parte del *Discurso:* no le dieron una orientación segura a cuya búsqueda Descartes dedicó entera la existencia. En 1619 le pareció haber encontrado el camino propio, en forma casi milagrosa, como por inspiración divina. Una noche, como cuenta él mismo, tuvo tres sueños sucesivos en obediencia a los cuales hizo voto de ir en peregrinación al más famoso santuario de Italia, el de la Virgen de Loreto.

La primera intuición de su método la tuvo, pues, en 1619. La primera obra donde la expresó fueron las *Regulae ad directionem ingenii,* compuestas justamente entre 1619 y 163o. En ese periodo se dio a la vida militar y participó en la Guerra de los Treinta Años; pero en aquella época el oficio de soldado dejaba un amplio margen de libertad a los nobles y Descartes tuvo ocasión de viajar a su talante por toda Europa y de dedicarse a estudiar matemática y física, prosiguiendo asimismo la elaboración de su doctrina del método.

En 1628 pasó a residir en Holanda, tanto para gozar de la libertad filosófica y religiosa que caracterizaba al país, como para poder trabajar a su sabor sin ser perturbado por las obligaciones sociales que en París y en provincia le quitaban mucho tiempo. Había empezado a componer un tratado de *metafísica* sin pensar, por otra parte, en una publicación inmediata; pero mientras tanto reanudó el estudio de la Íísica y le vino la idea de componer un tratado sobre el *Mundo.* Sin embargo, no lo sacará a la luz con tan ambicioso título, sino con el de *Tratado de la luz. La* condena de Galileo, en junio de 1633, lo indujo a no publicar la obra, en la que sostenía la doctrina copernicana. Posteriormente, dio a conocer algunos de los resultados por él obtenidos; de esa forma nacieron los tres ensayos, la *Dióptrica,* los *Meteoros* y la *Geometría, a* los que puso un prefacio titulado *Discurso del método. La* publicación fue en Leyde, en 1637.

Más tarde, reanudó el tratado de metafísica con la intención de darle la forma definitiva. En 164o, por intermedio de un amigo, el Padre jesuita Mersenne, envió la obra a un grupo de filósofos y teólogos para que la comentasen. Se publicó en 1641 con el título *Meditaciones sobre la filosofía primera* en *que* se *demuestra la existencia de Dios y la inmortalidad del alma,* junto con las *Objeciones* que se le habían hecho y las *Respuestas* del propio Descartes. Posteriormente, reelaboró su tratado del *Mundo* y le dio la forma de un resumen destinado a las escuelas con el título de *Principia philosophiae* (1644). *La amistad* epistolar que cultivaba con la princesa Isabel del Palatinado le sugirió la idea de su monografía psicológica *Las pasiones del alma,* publicada en 1649. En ese mismo año cedió a las reiteradas invitaciones de Cristina de Suecia para que se instalara en su corte. Llegó a Estocolmo en el mes de octubre, pero el crudo invierno septentrional le causó una pulmonía y falleció el 11 de febrero de 1650.

48. EL MÉTODO

El problema que domina por entero la especulación de Descartes es el del *hombre* Descartes. El procedimiento de Descartes es esencialmente autobiográfico, incluso cuando pretende ser objetivo o escolástico. Su precedente y ejemplo es Montaigne. "Mi propósito —dice— no es enseñar el método que cada cual debe utilizar para guiar bien la propia razón, sino solamente dar a conocer la forma en que he tratado de dirigir la mía." Al igual que Montaigne, Descartes no quiere enseñar, sino describirse a sí mismo, razón por la cual debe hablar en primera persona. Su problema surge de la necesidad de orientación que lo acucia al salir de la escuela de La Flèche (uno de los mejores colegios jesuitas de la época), cuando no obstante haber asimilado con buen éxito el saber de su tiempo cae en la cuenta de no poseer ningún criterio seguro para distinguir lo verdadero de lo falso y de que todo lo aprendido prácticamente no le sirve de nada en la vida.

La crítica que formula acerca de las disciplinas del colegio de La Flèche constituye un importante balance pedagógico de la época. Después de ensalzar genéricamente estas disciplinas, Descartes declara que ha dedicado ya demasiado tiempo al estudio de los idiomas, de las historias y de las fábulas antiguas. Así como es provechoso viajar para conocer los usos y costumbres de otros países, pero es malo viajar demasiado porque se vuelve uno extraño al propio país, ocuparse con exceso de la historia pretérita conduce a ignorar las circunstancias presentes. Cuanto a las fábulas poéticas, hacen imaginar como posibles acontecimientos que no lo son en modo alguno y sus admiradores se exponen a caer en las extravagancias que ahí se cuentan.

Para Descartes, elocuencia y poesía son "dones del espíritu" más bien que "frutos del estudio". La capacidad de razonar bien y una buena dosis de inventiva las vuelven inútiles. A Descartes no le satisfacen ni las matemáticas, tal como se enseñaban por entonces. Los antiguos las han fundado sobre sólidas bases, pero luego sobre ellas no han sabido construir nada; justo al contrario de lo que han hecho en la ética, sobre la cual han elevado estupendos castillos de arena. Tocante a la teología, dice Descartes que estando como está fundada sobre verdades reveladas que sobrepasan a la inteligencia, debe considerársela como más allá de nuestras posibilidades de examen. Por último, de la filosofía afirmaba que, así como era de incierta y sujeta a disputas, no podía servir para nada, tanto menos para fundar sobre ella otras disciplinas (por ejemplo, la jurisprudencia) como se hacía en aquel tiempo.

Por consiguiente, para Descartes, lo que procede ante todo es buscar un criterio de orientación que sea, al mismo tiempo, teórico y práctico, es decir, que conduzca a saber distinguir lo verdadero de lo falso, especialmente con vistas a la utilidad y las ventajas que de ello pueden derivarse para la vida humana. El método que buscó desde un principio y que estima haber encontrado es una guía para orientar al hombre en el mundo. Debe conducir a una filosofía "no puramente especulativa, sino también práctica, mediante la cual podamos erigirnos en dueños y señores de la naturaleza." Es una filosofía que debe poner a disposición de los hombres instrumentos que les permitan disfrutar sin fatiga de los frutos de la tierra y otras comodidades, y que debe perseguir como fin conservar la salud, supremo bien del hombre en esta vida. Descartes es francamente optimista acerca de la posibilidad y de los resultados prácticos de una tal filosofía que, a su juicio, podría contribuir a liberar a los hombres de "una infinidad de enfermedades, tanto del cuerpo como del espíritu, y quizá también del debilitamiento de la vejez" *(Discurso,* VI, 1).

El método debe ser, pues, un criterio único y simple de orientación que sirva al hombre en cualquier campo teórico y práctico y que tenga como fin último el provecho del hombre en el mundo. Esta unidad del método en la diversidad de sus aplicaciones había sido ya reconocida por Descartes en las *Regulae ad directionem ingenii,* donde afirma que la sabiduría humana es una sola, cualesquiera que sean los objetos a que se aplique y es una sola porque uno es el hombre en sus diversas actividades.

Al formular las reglas del método, Descartes recurre sobre todo a las matemáticas. "Las series de eslabonados razonamientos muy sencillos y fáciles de que suelen servirse los geómetras para llegar

a sus más complicadas demostraciones, me dieron oportunidad de imaginar que todo cuanto puede abarcar el conocimiento humano se relaciona de la misma manera" *(Discurso,* III, 5). Por lo tanto, las ciencias matemáticas han llegado ya a la posesión del método, y de ello está Descartes tanto más profundamente convencido en cuanto tiene conciencia de haber abierto nuevas y fecundas perspectivas con su descubrimiento de la *geometría analítica.* Pero no se trata sólo de cobrar conciencia de este método, es decir, de abstraerlo de las matemáticas y formularlo en general para poderlo aplicar a todas las otras ramas del saber. Se trata también de *justificar el* método mismo y la posibilidad de poder aplicarlo universalmente, llevándolo a su fundamento último, o sea, el hombre como sujeto pensante o razón.

El hecho de que la matemática se le haya presentado a Descartes ya en posesión de la práctica del método le facilitó sin duda alguna la tarea; pero esta tarea empieza de verdad con la justificación (o fundamentación) de las reglas metódicas, justificación que es la única que autoriza la aplicación universal de éstas a todos los dominios del saber humano. Por consiguiente, Descartes debía 1) formular las reglas del método teniendo ante todo presente el procedimiento matemático en el cual están ya, en cierto modo, presentes; 2) fundamentar con una investigación metafísica el valor absoluto y universal de este método; 3) demostrar la fecundidad del método en las diversas ramas del saber. Tal fue en efecto la tarea filosófica de Descartes.

Respecto del primer punto, en la parte II del *Discurso* Descartes nos da la formulación más madura y simple de las reglas del método que son cuatro:

1). "No aceptar nunca como verdadero lo que con toda evidencia no reconociese como tal; es decir, que evitaría cuidadosamente la precipitación y los prejuicios, no dando cabida en mis juicios sino a aquello que se presente a mi espíritu en forma tan clara y distinta que no sea admisible la más mínima duda." Ésta era para Descartes la regla fundamental: la *evidencia, la* intuición clara y distinta de todos los objetos del pensamiento y la exclusión de todo elemento sobre el cual cupiese duda.

2) "Dividir cada una de la dificultades que hallara a mi paso en tantas partes como fuere posible y requiriera su más fácil solución." Es la regla del análisis por la cual un problema se resuelve en sus partes más simples que se consideran por separado.

3)"Ordenar los conocimientos, empezando por los más sencillos y fáciles, para elevarme poco a poco y como por grados hasta los más complejos, estableciendo también cierto orden en los que naturalmente no lo tienen." Es la regla de la *síntesis,* por, la cual se pasa gradualmente de los conocimientos más simples a los más complejos, presuponiendo que ello sea posible en todos los campos.

4) "Hacer siempre enumeraciones tan completas y revistas tan generales que se pueda tener la seguridad de no haber omitido nada." La enumeración verifica el análisis, la revisión la síntesis. Con esta regla se comprueban las dos precedentes.

Pero estas reglas no poseen en sí mismas su propia justificación. El hecho de que la matemática se sirva de ellas con buen éxito no constituye una justificación porque podrían tener sólo una utilidad práctica para los fines de la matemática misma y estar, no obstante, desprovistas de validez absoluta y resultar, por lo tanto, inaplicables fuera de ésta. Por consiguiente, Descartes debe tratar de justificarlas remontándose a su raíz: el hombre como subjetividad o razón.

49. LA DUDA

Según Descartes, para encontrar el fundamento de un método que sirva como guía segura de la investigación en todas las ciencias hay que proceder a una crítica radical de todo el saber ya dado. Es necesario suspender el asentimiento a todo conocimiento aceptado en general, dudar de todo y considerar cuando menos provisionalmente como falso todo aquello acerca de lo cual cabe la duda. Si persistiendo en esta actitud de crítica radical se llega a un principio sobre el que no es posible la duda, este principio deberá considerarse como sólido en sumo grado y tal que pueda servir como

fundamento de todo el resto del saber. En este principio se encontrará la justificación del método (de donde se deriva el nombre de *duda metódica).*

Ahora bien, para Descartes ningún grado o forma de conocimiento se sustrae a la duda. Se *puede* y por consiguiente se *debe* dudar de los conocimientos que nos llegan por los sentidos, ya porque los sentidos nos engañan a veces y en consecuencia podrían engañarnos siempre, ya porque en los sueños se tienen conocimientos parecidos a los de la vigilia, sin que exista un criterio seguro para distinguir entre unos y otros. Hay conocimientos que son verdaderos así en el sueño como en la vigilia, como los conocimientos matemáticos (dos más tres son siempre cinco, se duerma o no), pero ni siquiera estos conocimientos se sustraen a la duda porque también su certeza puede ser ilusoria. Mientras no se sepa nada cierto a propósito de nosotros mismos y nuestro origen, puede suponerse que el hombre ha sido creado por un genio o por una potencia maligna que se ha propuesto engañarlo haciéndole aparecer como claro y evidente lo falso y absurdo. Pero basta formular esta hipótesis (y se la puede formular, dado que no se sabe nada) para que también los conocimientos que aparecen subjetivamente como más ciertos se revelen como dudosos y capaces de ocultar el engaño. De esa forma la duda se extiende a todo y se vuelve absolutamente universal (es decir, se llega a la llamada *duda hiperbólica).*

Pero es justamente en el carácter radical de esta duda donde se presenta el principio de una primera certidumbre. Puedo admitir que me engaño o que se me engaña en todas las formas posibles e imaginables, pero para engañarme o ser engañado debo existir, es decir, ser algo y no nada. La proposición *yo existo* es, pues, la única absolutamente verdadera porque la duda misma la confirma: sólo quien existe puede dudar. Pero es evidente que esta proposición contiene también un cierto indicio de lo que soy yo que existo. Ciertamente, no puedo decirme seguro de existir como cuerpo, dado que aún no sé nada sobre la existencia de los cuerpos, a propósito de los cuales mi duda persiste. Por otra parte, yo no existo sino como una cosa que duda, esto es, que piensa.

La certidumbre de mi existir concierne únicamente a todas las determinaciones de mi pensamiento: dudar, comprender, concebir, afirmar, negar, querer, no querer, imaginar, sentir. Por lo que a mí concierne, las cosas pensadas, imaginadas, sentidas, etc., pueden no ser reales; pero es evidente que son reales mi sentir, mi pensar, etc. La proposición *yo existo* equivale, pues, a esta otra: *yo soy* un *sujeto pensante,* es decir, espíritu, intelecto o razón. Mi existencia de sujeto pensante es indudable como no lo es la existencia de nada de lo que pienso. Puede ser que lo que percibo (por ejemplo, un pedazo de cera) no exista; pero es imposible que no exista yo que estoy pensando que percibo ese objeto. Por consiguiente, esta certidumbre original, al mismo tiempo verdad necesaria, es sobre lo que debe fundarse todo conocimiento ulterior.

Y sobre esta certidumbre Descartes considera que puede fundar la validez de las reglas del método y, sobre todo, de la evidencia. “En este primer conocimiento no hay nada que me asegure acerca de la verdad como la clara y distinta percepción de lo que digo, pero lo que digo no bastaría para asegurarme que lo que digo es verdad si me sucediese de encontrar falsa una cosa que yo concibo con tanta claridad y distinción; en consecuencia, me parece que se puede tomar como regla general que las cosas que concebimos muy claras y distintamente son todas verdaderas” *(Med.,* III). El principio del *cogito* ha justificado el criterio de la evidencia.

Si la evidencia de un conocimiento cualquiera (por ejemplo, matemático) podía ser engañosa, no puede serlo, como se ha visto, la evidencia del *cogito; que* es confirmada por la duda misma. Y si la evidencia del *cogito* no es engañosa, toda otra evidencia será del idéntico modo, y en virtud de ese mismo principio igualmente verdadera. La garantía de la verdad está ligada directamente a la evidencia del *cogito* e, indirectamente, a través de ésta, a todas las otras evidencias. No es que Descartes considere válido el *cogito* porque es conforme a la regla de la evidencia: en realidad el *cogito* es la evidencia misma que la existencia del sujeto pensante tiene para sí misma y, por lo tanto, justifica y funda todas las otras evidencias.

El principio cartesiano repite el proceso de pensamiento que hemos visto ya en San Agustín y en Campanella; pero lo repite en el horizonte de otro problema. No se trata, como en San Agustín, de establecer la presencia trascendente de la Verdad (o sea, de Dios) en el interior del hombre;

tampoco se trata, como en Campanella, de establecer la naturaleza del alma sensible en cuanto conciencia de las propias modificaciones. Se trata, por el contrario, de encontrar en la existencia del sujeto pensante, cuyo ser es evidente a sí mismo, el principio que garantice la validez del conocimiento humano y la eficacia de la acción humana sobre el mundo. No se olvide que Descartes elaboró su metafísica como fundamento y justificación de la física, o sea, en el afán por encontrar en la existencia misma del hombre en cuanto yo o razón la posibilidad de un conocimiento que permita al hombre dominar al mundo para satisfacer sus necesidades.

50. DIOS

El principio cartesiano del *cogito ergo sum* no me asegura sino de mi existencia; pero mi existencia es la de un ser *pensante,* esto es, de un ser que tiene *ideas* (entendiendo por idea todo objeto del pensamiento en general). Yo estoy seguro de que tales ideas existen en mi espíritu porque, en cuanto actos del pensamiento, forman parte de mí, en cuanto sujeto pensante. Por el contrario, no estoy seguro de si estas ideas corresponden a realidades exteriores a mí. Ideas son para mí la tierra, el cielo, los astros y todo lo que perciben los sentidos. Estas ideas existen en mi espíritu, pero ¿existen también fuera de mí las cosas correspondientes?

Para responder a esta pregunta, Descartes divide las ideas en tres categorías: las que me parecen innatas en mí *(innatas);* las que me parecen extrañas o llegadas de fuera *(adventicias);* las elaboradas o encontradas por mí mismo *(facticias).* A la primera clase de ideas pertenece la capacidad de pensar y tener ideas; a la segunda pertenecen las ideas de las cosas naturales; a la tercera las ideas de objetos quiméricos o inventados. Ahora bien, para descubrir si a alguna de estas ideas corresponde una realidad externa no hay más que preguntarse su posible causa.

Por lo que se refiere a las ideas que representan a otros hombres o cosas naturales tales ideas no contienen nada que sea tan perfecto que no pueda haber sido producto mío. Por lo que toca a la idea de Dios, es decir, de una sustancia infinita, eterna, omnisciente, omnipotente y creadora, es difícil suponer que hubiera podido crearla yo mismo. En efecto, yo carezco de las perfecciones que esa idea representa y la causa de una idea debe tener siempre por lo menos tanta perfección como la representada por la idea misma. Una idea de una sustancia infinita no puede tenerme como causa a mí, que soy una sustancia finita; su causa debe ser una sustancia infinita que, por consiguiente, se debe admitir como existente. Ésta es la primera prueba de la existencia de Dios.

En segundo lugar, se puede reconocer la existencia de Dios partiendo del hecho que mi yo es de naturaleza finita. Yo soy finito e imperfecto, como lo demuestra el hecho de que dudo. Pero si yo fuese la causa de mí mismo, me hubiese investido de las perfecciones que concibo como contenidas en la idea de Dios. Es, pues, evidente que no me he creado a *mí mismo* y que no puede haberme creado sino Dios, el cual me ha creado finito aunque dotándome de la idea de lo infinito.

A estas dos pruebas añade Descartes una tercera, que es la tradicional prueba ontológica. No es posible concebir a Dios como ser soberanamente perfecto sin admitir su existencia, porque la existencia es una de sus perfecciones necesarias. Así como no es posible concebir un triángulo cuyos ángulos *internos* no sean iguales a dos rectos, del mismo modo no puede concebirse un ser perfecto que no exista. Por otra parte, según Descartes, la existencia de Dios es exigida incluso por la duración de mi existencia, pues todo aquello que no tiene en sí su causa dejaría de existir si su causa no lo crease continuamente. La creación es continua.

51. EL MUNDO

Una vez reconocida la existencia de Dios, se tiene con ello la garantía definitiva para el criterio de la evidencia: Dios, por ser perfecto, no puede engañarme y la facultad de juicio de que me ha dotado no puede inducirme a error si la empleo rectamente. Todo lo que aparece claro y evidente

tiene que ser verdadero.

Pero entonces ¿cómo es posible el error? Según Descartes, el error depende del concurso de dos causas, a saber, el intelecto y la voluntad. El intelecto humano es limitado y, en efecto, podemos pensar en un intelecto mucho más vasto e incluso infinito, el de Dios. Por el contrario, la voluntad es libre y en consecuencia mucho más extensa que el intelecto: consiste en la posibilidad de hacer o no hacer, de afirmar o negar, de buscar o huir, y puede cumplir *estas* acciones sea respecto de las cosas que el intelecto presenta de modo claro y distinto, sea respecto de aquellas que no son suficientemente claras y distintas. En esta posibilidad de afirmar o negar lo que el intelecto no logra percibir claramente, reside la posibilidad del error.

El error no se daría nunca *si* yo afirmara o negara, es decir, si yo emitiese juicios sólo a propósito de lo que el intelecto me hace concebir con suficiente claridad y me abstuviese de pronunciarme acerca de todo aquello que no es suficientemente claro. Pero como mi voluntad, que es libre, puede infringir esta regla y juzgar aquello lo que no es del todo evidente, nace de ahí la posibilidad del error. Es posible que yo acierte por casualidad, pero también en este caso habré empleado mal mi libertad. También puedo afirmar lo que no es verdad y en tal caso habré caído sin más en el error. Por consiguiente, el error depende únicamente del libre albedrío que Dios ha dado al hombre y sólo puede evitarse ateniéndose a las reglas del método, en primer lugar a la de la evidencia.

La evidencia, una vez debidamente garantizada (en cuanto resulta fundada sobre la veracidad misma de Dios) permite eliminar la duda que se había planteado en un principio acerca de la realidad de los objetos corpóreos. Yo tengo la idea de objetos corpóreos que existen fuera de mí y que actúan sobre mis sentidos. Esta idea, siendo evidente, no puede ser engañosa; por lo tanto deben existir objetos corpóreos que corresponden a las ideas que de ellos tenemos.

En otros términos, además de la sustancia pensante, que es inextensa y que constituye mi yo, debo admitir una sustancia corpórea, divisible en partes y, por consiguiente, extensa. Tal sustancia extensa no posee, sin embargo, todas las cualidades que de ella percibimos. Descartes hace suya la distinción establecida por Galileo y que en realidad se remonta a Demócrito. El tamaño, la figura, el movimiento, la situación, la duración, el número (o sea, todas las determinaciones cuantitativas), son ciertamente cualidades reales de la sustancia extensa; pero en cambio el color, el sabor, el olor, el sonido, etcétera, no existen como tales en la realidad corpórea y en esta realidad corresponden a algo que no conocemos.

Pensamiento y extensión, espíritu y cuerpo, son dos realidades separadas y dotadas de atributos distintos. El espíritu es libertad, el cuerpo es necesidad. En la naturaleza corpórea todo acontece en virtud de un mecanismo necesario y las leyes de ese mecanismo dependen directamente de Dios.

Dios ha creado los cuerpos con una determinada cantidad de movimiento y quietud y siendo como es inmutable, conserva invariable esa cantidad independientemente de las mudanzas que cada cuerpo sufra. De la inmutabilidad de Dios se derivan asimismo las dos supremas leyes de la mecánica cartesiana, el principio de inercia y el principio de la conservación de la cantidad de movimiento. De tal forma, Dios, en virtud de la inmutabilidad de su naturaleza, es directamente garante de la uniformidad y la constancia cuantitativa del universo.

Dios ha creado el mundo como una masa confusa de materia agitada y mezclada por movimientos caóticos; luego, en virtud de leyes por Él mismo establecidas, el mundo cobró su forma y organización actuales. El mundo es, por lo tanto, un mecanismo gigantesco del cual se excluye toda fuerza animada y toda causa final. Todo lo que es cuerpo es puro mecanismo. Mecanismos son las plantas, los animales e incluso el cuerpo humano, que para vivir y actuar no necesitan de un alma vegetativa o sensible, sino sólo de fuerzas mecánicas. Una confirmación del carácter puramente mecánico del organismo humano Descartes la ve en la circulación de la sangre, que atribuye al mayor calor que hay en el corazón. La circulación había sido estudiada y descrita ya por Harvey, quien había señalado su causa en la contracción y distensión del músculo cardiaco; pero Descartes cree, erróneamente, que en este punto puede corregir la explicación de Harvey. Los animales son mecanismos desprovistos en absoluto de alma. La única alma es la racional propia del hombre.

52. EL HOMBRE

En la presencia del alma racional estriba radicalmente la diferencia entre el hombre y las bestias. De ello resulta además que el hombre es una unión de alma y cuerpo, unión que vuelve posible una recíproca acción de la una sobre el otro. Según Descartes, esa acción se verifica en el cerebro, más precisamente, en la glándula pineal. En el tratado *Las pasiones del alma* Descartes distingue en el alma acciones y pasiones: las *acciones* son gobernadas por la voluntad que es libre de afirmar o negar; las *pasiones* son involuntarias y son percepciones, sentimientos o emociones causados en el alma por los espíritus vitales, es decir, las fuerzas mecánicas que actúan en el cuerpo. Sin embargo, no escapan al gobierno del alma, antes bien, en este dominio estriba el ideal del sabio que Descartes toma de los antiguos, especialmente de los estoicos.

Sin embargo, dominar las pasiones no significa abolirlas. Esta abolición no es posible porque el hombre es tan sólo en virtud de las pasiones, y no es ni siquiera deseable porque las pasiones son por naturaleza buenas y sólo es de evitar su mal empleo o su exceso.

El dominio de las pasiones, la resolución y la constancia de la voluntad en la acción, he ahí las reglas fundamentales de la moral cartesiana, en la que figura también la plena adhesión, aunque sea en forma de “moral provisoria”, a la tradición religiosa y política que Descartes no quiere someter en ningún modo a la crítica racionalista de que hace tan libre uso en el dominio de las ciencias. Pero para Descartes el punto culminante de la moral es cuando se elije la ocupación a que se va a dedicar la vida. Él mismo declara que ha elegido libremente la del científico, después de estudiar a fondo las diversas ocupaciones de los hombres. Y si bien tiene conciencia de haber escogido una senda que lo conducirá infaliblemente a la tarea de contribuir al beneficio de la humanidad, es decir, al progresivo dominio del hombre sobre el mundo, tiene plena conciencia de los límites de *sus* posibilidades sobre todo atendiendo a la brevedad de la vida y a la falta de un número suficiente de experiencias.

En efecto, habiendo partido de principios muy generales para explicar los fenómenos de la naturaleza, Descartes reconoce sin embargo que tales fenómenos a menudo se pueden explicar, sobre la base de esos principios, en modos diversos, y sólo la experimentación puede decidir cuál de esos modos es el verdadero. La posibilidad de hacer experimentos es, pues, el límite de la explicación científica. “Veo claramente —dice— qué camino debe seguirse, pero veo también que las experiencias necesarias a ese fin son tales y tantas que ni mis manos ni mi fortuna, aunque ésta fuese mil veces mayor, bastarían para realizar todas, y tendré que contentarme de adelantar en el conocimiento de la naturaleza limitado a las experiencias que podré hacer.” Descartes ve así en el experimento la confirmación de cualquier doctrina científica y el límite de toda posibilidad de investigación. Más que base positiva de la investigación (como para Galileo) el experimento es para Descartes su límite negativo. La investigación tiene como base los principios generales de la razón.

IX. LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN EL SIGLO XVII

53. EL PROBLEMA DEL MÉTODO EN LA PEDAGOGÍA

La misma exigencia de fijar *nuevos métodos,* rigurosos y fecundos, que caracteriza a la filosofía del siglo XVII, constituye la nota dominante también en el campo de la pedagogía: Ratke, Comenio y los jansenistas de las *petites écoles* son ejemplos suficientes para atestiguar la importancia de esta tendencia, como veremos párrafos adelante.

Sin embargo, es de precisar que no se trata de un simple traslado del mismo planteamiento de un campo al otro; si la exigencia metódica asume en pedagogía una importancia creciente, ello acontece porque justamente en el *campo de la educación* se suscitan nuevos problemas que sólo en parte son planteados por la necesidad de incluir en la enseñanza escolástica la nueva ciencia y los nuevos métodos científicos.

Otros problemas, urgentes e importantes, surgían de la cuestión educativa, tal como se había constituido a raíz de la Reforma. Como hemos visto (cf. § 30), la Reforma determinó la aparición de las primeras escuelas populares y dio nuevo y mayor incremento a las escuelas medias de tipo humanístico (gimnasios) sin conectar por otra parte los dos órdenes de instituciones. Aún no existían escuelas profesionales. Si bien Lutero había puesto de relieve la importancia y dignidad del trabajo y la necesidad de que los muchachos de origen modesto aprendieran un oficio, consideraba suficiente para tal fin el aprendizaje familiar y de taller.

Sólo en las ciudades de Alemania y Holanda y, hasta cierto punto, también en Inglaterra, existían escuelas de tipo práctico y moderno donde además de la lectura y la escritura en lengua vulgar los muchachos aprendían aritmética y contabilidad. Pero esas escuelas estaban en involución, como había acontecido ya en los comunes italianos; la burguesía comercial que había propiciado su surgimiento se orientaba ahora hacia los gimnasios. En ninguna parte de Europa existían otras formas de educación profesional (excepto las universidades, donde se estudiaban las profesiones liberales de médico, abogado, notario, etcétera).

Sin embargo, se pueden considerar como profesionales en un sentido especial de la palabra las *academias* o *escuelas de príncipes* a que ya se ha aludido (§. 33). En ellas se daba una enseñanza formada por materias útiles a la futura clase dirigente y que iban de la equitación a la danza, del dibujo a la matemática y a otras varias disciplinas. Esta amplitud y relativa modernidad de su *curriculum* caracterizaba ya a la primera escuela de ese tipo, o sea, la fundada en Francia por Pluvinal, escudero de Enrique IV y Luis XIII, y se mantuvo en la muchedumbre de imitaciones francesas, alemanas (llamadas *Ritterakademien,* o *sea, "academias* de caballeros") e inglesas. La *Queen's Elizabeth Academy* es probablemente la que tuvo el plan de estudios variado, pues abarcaba desde las lenguas clásicas hasta la teoría y la práctica militares. En efecto, tales escuelas respondían a exigencias "realistas", pero sólo en función de un restringido círculo de privilegiados destinados por nacimiento a las más altas funciones públicas.

Por el contrario, en las escuelas clásicas donde los hijos de los burgueses se mezclaban con los de la pequeña nobleza, había una absoluta ausencia de materias "modernas" como ciencias, geografía, historia, etcétera. El mundo de la industria y el comercio, sobre el que la burguesía edificaba su fortuna, no penetraba en modo alguno en *sus* escuelas.

Esta situación persistió mientras las relaciones entre las artes prácticas y la cultura de un cierto nivel fueron pocas y extrínsecas, y en la medida que subsistieron o se reforzaron los prejuicios de origen clásico y medieval contra las técnicas materiales o actividades "mecánicas", como sucede en la Italia españolesca (contra Ludovico, futuro Fray Cristóbal, su incauto adversario lanza la injuria de "vil mecánico": con ello Manzoni nos entrega una nota característica de la mentalidad de la época).

Pero la nueva ciencia de que hemos hablado en los precedentes capítulos establecía las relaciones más estrechas entre artes prácticas y estudios teóricos. Los progresos técnicos en varios campos (navegación, artillería, fortificaciones, hilandería, imprenta, etcétera), estaban estrechamente conectados con el progreso de ciencias como la geografía, la cosmografía, la astronomía, la óptica, la mecánica, etcétera.

De esta forma se determinaba una especie de grave discordancia entre la instrucción común y las exigencias *tanto de la ciencia como de la vida económica,* discordancia que no podía escapar a los espíritus más perspicaces y que, en cierta medida, es advertida también por los poderes políticos y la opinión pública.

He aquí que los ideales enciclopédicos de un Rabelais o de un Campanea adquieren en cierto modo el carácter de actuales, de forma que la exigencia *realista* planteada por ellos en forma embrional se precisa y vuelve auténticamente apremiante.

Pero ¿cómo ampliar el ámbito de lo conocible si lo que se enseñaba en las escuelas era tan indigesto y difícil de asimilar?

Las nuevas escuelas populares eran pocas y funcionaban mal. Lutero había recomendado métodos humanos y suaves: la realidad era muy diversa, o por mejor decir, con palabras de Comenio, era tal que no había muchacho de condición modesta que no esperase con ansia la hora de escapar de ellas aprendiendo, como fuera, un trabajo manual.

Las mismas escuelas humanísticas que, como hemos visto, realizaban en el nivel de la enseñanza media una parte de lo que antes se hacía en el nivel universitario, y que ya para entonces eran frecuentadas por una masa creciente de estudiantes, resbalaban más y más hacia un formalismo pedante, con métodos de pura memorización y una disciplina mecánica.

Era necesario modificar los métodos, encontrar sistemas de enseñanza que no sólo permitieran aprender mejor y más rápidamente lo que ya se enseñaba, sino también otras cosas, e insertar al joven en un mundo más rico y complejo del conocido por la tradición clásica. Como se recordará, el Humanismo había intentado preparar al joven para cualquier tarea nueva que pudiera presentársele dotándolo de una personalidad armoniosa, elástica y original. Su intención era no dejar perder ninguna potencialidad o posibilidad. Pero no se preocupaba de buscar contenidos nuevos, y si acaso dejaba que éstos llegaran arrastrados por la corriente de la vida.

La escolastización de la educación humanística no había hecho más que volver a ésta abstracta y huera, pues los contenidos nuevos llevados por la vida no sólo no tenían en ella ciudadanía, sino que en realidad contrastaban con el fárrago de reglas mnemónicas (gramaticales, lógicas, retóricas) que acababan por convertirse, a su vez, en contenido, si bien un contenido inútil e insulso de una escuela que pretendía ser formativa y había dejado de serlo.

Este estado de cosas se agrava con la rápida afirmación de las lenguas vulgares incluso en el campo cultural, lo que vuelve aún más inactual una educación que no tolera el vulgar sino a regañadientes en los primeros años de enseñanza y se abstiene de estudiarlo a fondo o de fomentar la lectura de obras redactadas en las nuevas lenguas nacionales.

Por consiguiente, era el espíritu mismo del Humanismo y el Renacimiento lo que había que renovar para que no se esterilizara; pero sobre todo había que renovar la educación: para respetar de veras la "dignidad del hombre" urgía que cada hombre —posiblemente todos los hombres— se convirtiese en dueño y señor de la nueva realidad cultural y económica; para poder reconocer al hombre como *microcosmos* era necesario ponerlo en condiciones de aferrar de verdad sus relaciones con un *cosmos* que había mudado radicalmente de fisonomía.

54. RATKE, ALSTED, ANDRËA

Es en el septentrión protestante donde emergen y cobran forma las nuevas exigencias, en contraste con los países católicos, sobre todo los más sujetos a la política cultural de la Contrarreforma, donde el seudo-humanismo escolastizado vuelve a predominar después de un periodo de incertidumbre.

De esa forma, incluso la Universidad de Padua, donde habían estudiado y enseñado hombres como Copérnico, Vesalius y Galileo, pierde gran parte de su esplendor cultural. Casi sólo la *Accademia del Cimento,* fundada en Florencia en 1657, queda para velar por el fomento del método galileano. De parecida manera, en España, una universidad como la de Salamanca (en el pasado de criterio tan amplio que ya en 1561 había dispuesto, la primera en Europa, que se enseñasen la astronomía de Copérnico y la anatomía de Vesalius) se convierte en uno de los baluartes de la más intransigente y sospechosa ortodoxia contrarreformista llegando al extremo de prohibir el estudio de la anatomía. En Alemania, la ortodoxia luterana domina en las universidades protestantes, pero en forma menos oprimente. El poder laico que gobierna esas instituciones no gusta de intervenir demasiado en sutiles cuestiones teológicas, tanto más cuanto el concepto de ortodoxia es bastante difícil de definir en el ámbito protestante.

Por lo demás, sigue imperando en las universidades un clima teológico-humanista, lo que no obsta para que en Alemania penetre y perdure el inÍlujo cultural de personalidades como Bruno (que enseñó en Wittemberg), Campanella y Bacon.

Wolfgang Ratke (Ratichius: 1571-1635) acababa de volver de Inglaterra, donde había resentido la influencia de Bacon, cuando dirigió a la Dieta de Francfort un *Memorial* (1612) en *el* que se comprometía a mostrar un método universal para enseñar rápida y naturalmente las lenguas y todas las artes y las ciencias.

Este método, como habrá de aclarar sucesivamente, es nada menos que el método mismo de la naturaleza y se funda en la gradualidad y la reiteración del ejercicio práctico. Sin embargo, sus aplicaciones resultaron más bien mecánicas e insatisfactorias, a despecho de la justeza de algunos principios (por ejemplo: *per inductionem et experimentum omnium certitudo)* pues estaban informadas de un concepto pasivo del discípulo *(in discipulo silentium pytagoricum).*

Sin embargo, algunos de los principios formulados por Ratke servirán como base de la mejor pedagogía del futuro, a saber: la importancia y prioridad de la enseñanza de la lengua nacional, la necesidad de una instrucción básica universal y la reacción contra el mnemonismo que embota más que ejercita el ingenio.

Juan Enrique Alsted (1588-1638), profesor de filosofía en la Universidad de Herborn y editor alemán de la obra de Giordano Bruno, al que había aprendido a admirar a través de los discípulos wittembergueses del nolano, compuso también una *Didáctica* que incorporó en una gran *Enciclopedia.* "La didáctica —escribe— no es más que el método de estudio y es igualmente necesaria a todos los que estudian, así como al navegante le es necesaria la carta náutica, al arquitecto la escuadra y el compás y al viandante la piedra millar."

Expone además un plano general de organización de las escuelas de todos los grados, donde plantea la posibilidad de que los jóvenes bien dotados estudien en los gimnasios en vez de las escuelas populares, a expensas de sus comunidades de origen.

Juan Valentin Andrëa (1586-1654), fue *un teólogo luterano* de vasta cultura que dedicó muchas energías y algunas de sus mejores obras al intento de reformar las escuelas, cuyos métodos y contenido critica sin piedad. En una obra teatral, *Turbo,* representa al protagonista del mismo nombre pasando en vano de una ciencia a otra: en ninguna halla el reposo de una certidumbre, por mínima que sea, o de una utilidad cualquiera (no de otra manera se expresaba Descartes a propósito de la enseñanza recibida en La Flèche).

La obra más famosa de Andrea es aquella en que, siguiendo el modelo de Moro en la Utopía, describe la isla imaginaria de *Christianapolis* y bosqueja la escuela cristiana ideal, donde religión, lenguas y ciencias se aprenden con natural interés porque las enseñan maestros cuidadosamente adiestrados para sus funciones y buenos conocedores del espíritu infantil.

55. LA FORMACIÓN Y EL APOSTOLADO DE COMENIO

Juan Amós Comenio (forma latina de Komensky) fue discípulo de Alsted en Herborn, admirador de

Ratke y amigo de Andrëa, esto es, del más avanzado luteranismo alemán, absorbió la conciencia de la necesidad de reformar a fondo la enseñanza. Por lo demás, Comenio no era alemán ni tampoco, en sentido estricto, luterano. Había nacido en 1592, en Moravia, y pertenecía a la *Unidad de Hermanos Moravos, secta evangélica* reformada cuyos orígenes se remontaban a la predicación de Juan Hus. Los Hermanos Moravos aceptaban gran parte de los principios luteranos, pero no sus soluciones políticas (puesto que el peder político en que hubieran tenido que apoyarse era la catolicísima Casa de Austria), así como tampoco el negro pesimismo acerca de la naturaleza humana.

Cumplidos los estudios superiores en Alemania y habiendo vivido por un cierto tiempo en Holanda, Comenio regresó a su patria donde apenas cuatro años más tarde le sorprendió el estallido de la Guerra de los Treinta Años, cuyos azares hicieron de él un exiliado para toda la vida, por no haberse plegado a abjurar de su fe (de la que fue ministro). Su vida fue una sucesión casi ininterrumpida de catástrofes nacionales e incluso familiares, peregrinaciones, fugas, desastres e incendios en los que a menudo perdió manuscritos y apuntes que representaban decenios de trabajo.

No obstante, su actividad de sabio y escritor fue incesante y le ganó una admiración tan viva y general que, perdida la patria, tuvo por patria a toda la Europa no católica que se lo contendió para que realizara en diversos lugares sus obras como reformador de la educación. Dispersa y casi destruida su secta religiosa, el ministerio de Comenio se volvió universal e imperecedero. “Quien quiera contarse entre los buenos, te honrará, Comenio, y honrará a tus esperanzas y sueños”, escribe Leibniz a los veinticuatro años de edad, como final de un rendido elogio fúnebre pronunciado en 1670, en Amsterdam, último refugio de una agitada existencia que había llevado a Comenio de un extremo al otro de Europa; de Polonia a Inglaterra, de Suecia a Hungría y a Transilvania, a donde se le llamó en 1641, 1645 y 1650, respectivamente, para que estudiase o efectuase reformas escolásticas. Recibió invitaciones análogas también de Francia e incluso de la universidad americana de Harvard.

Comenio escribió una cantidad inmensa de libros y opúsculos y compiló además léxicos y enciclopedias que abarcan todas las ramas del saber. Sus obras más importantes son las de carácter pedagógico, destacando en especial la *Didactica Magna,* que circuló, primeramente, manuscrita en lengua checa y después en latín, y no se imprimió sino hasta 1657 en Amsterdam como parte de la *Opera didactica omnia,* y el *Pansophiae prodromus* (1639), el libro que le valió la invitación a Inglaterra.

Pero su fama estuvo ligada mucho tiempo sobre todo a dos manuales escolásticos para el estudio de las lenguas, la *ianua linguarum reserata* (1631) y el *Orbis sensualium pictus* (1650, pero publicado en 1658). La *Janua* se tradujo a casi todos los idiomas europeos e incluso al árabe y al persa. Contiene una presentación gradual de vocablos y construcciones gramaticales en latín y en una lengua vulgar.

El *Orbis es* prácticamente el primer texto escolar ilustrado. El criterio de composición es similar al de la *Janua,* pero los vocablos y las frases que se presentan van acompañados de oportunas ilustraciones. Como el otro, alcanzó un éxito extraordinario, siguió utilizándose hasta el siglo XVIII e inspiró una gran suma de imitaciones y variaciones.

56. COMENIO: EL IDEAL “PANSÓFICO”

El fundamento de la pedagogía comeniana es esencialmente religioso, de una religiosidad fervorosa y abierta que recoge y funde en sí los más fecundos motivos humanístico-renacentistas y la nueva mentalidad baconiana. Como Campanella, admira y aprecia las técnicas y las artes prácticas; sus escritos pedagógicos se caracterizan, entre otras cosas, por una continua presentación de ejemplos y analogías tomados del mundo de la técnica y el trabajo manual. Aún más frecuentes son los símiles tomados del modo de proceder de la naturaleza biológica considerada con igual admiración, pero con ojo más científico que el de los grandes naturalistas italianos.

Comenio parte del concepto del hombre como un *microcosmos,* especialmente caro al pensamiento humanístico, a ejemplo del cual, aunque en manera más evidente y declarada, concilia la actitud religiosa con la actitud naturalista.

En efecto, por una parte, el microcosmos es "un compendio del universo y comprende todas las cosas que por doquier se ven ampliamente esparcidas por el universo". De lo cual resulta que el hombre lleva en sí, en potencia, el conocimiento del universo escible, o sea, que es como una lámpara completa de todo a todo que sólo necesita se la encienda para resplandecer.

Pero "después de la caída" (el pecado original) la naturaleza humana requiere un auxilio para desarrollarse en plenitud. Ese auxilio es la gracia divina, pero Comenio considera que la gracia, en cuanto tal, Dios "está siempre dispuesto a infundírnosla liberalísimamente" de modo tal que no su ausencia sino la insuficiente educación es la causa de que tantos hombres se malogren (y con desenvoltura que recuerda a la de los humanistas, Comenio cita aquí a Horacio, a propósito de la potencia de la cultura).

Así pues lo que el hombre necesita es la educación, lo que ciertamente, no significa negar la gracia divina sino más bien afirmar que nos llega a través de la educación, o sea, a través de oportunas *experiencias,* porque todo conocimiento, afirma Comenio, incluso el de los ángeles, es "experimental". Comenio tiene pues confianza en la *máxima latitud potencial* de la gracia divina, lo que en el plano educativo significa que *todos* necesitan de la educación y que en *todos* una educación apropiada produce buenos frutos. Para demostrar el primer punto, esto es, que "el hombre sin enseñanza en nada se convierte sino en un bruto", Comenio cita algunos casos de "niños salvajes" (singular fenómeno que aún en nuestros días estudian los antropólogos y es uno de los principales argumentos a favor de la plasticidad de la naturaleza humana: cf. *Introducción,* pp. 8-16).

En cuanto a la otra cuestión, que la educación fructifica *siempre* y en *todos,* Comenio asume la actitud más radical (en definitiva la única sensata): sólo a los individuos tarados, es decir, a los idiotas y a los perversos podrá no aprovechar la educación, pero aun a ellos puede por lo menos "dulcificarles las costumbres". En cuanto a los demás, trátese de hombres o mujeres, de lo que se trata es de darles la educación apropiada para que sus aptitudes rindan frutos seguros. Es de señalar que atribuye a las mujeres una mente ágil y apta para comprender la sabiduría como nosotros (y a menudo más que nosotros)", que es quizá la afirmación más tajante en pro de la mujer que haya salido jamás de la pluma de un gran pedagogo.

Por consiguiente, *educación para todos* como una debida concretización de la superabundante gracia divina: para ricos y pobres, para gobernantes y gobernados. Pues en efecto los ricos "sin sabiduría ¿qué son sino puercos cebados con afrecho?". Y los pobres, sin educación, "¿qué son sino tristes asnos condenados a llevar la carga?" A quienes en una u otra forma guían a los demás, la educación les es indispensable "porque es necesario que los guías de los viajeros tengan ojos", pero también los gobernados los necesitan "para que sepan juiciosamente sujetarse a quienes los gobernarán con sabiduría; pero no por fuerza, haciendo lo que otros, como asnos, sino de buena gana y por amor del orden. Y en verdad *las creaturas racionales* se *deben guiar no a fuerza de gritos, prisiones y garrotazos, sino con medios racionales. Quien no actúa así ultraja a Dios que encarnó* en *todos su imagen y toda la vida estará dominado, como lo está, por la violencia y el descontento".*

Que el hombre sea "imagen de Dios" significa, agustinianamente, que en él está como proyectada la Trinidad. El espíritu humano es *memoria* o *conciencia (esse), intelecto (nosse)* y *voluntad (velle).* Las finalidades de la educación serán, concomitantemente, *devoción, instrucción* y *virtud* y serán inseparables como inseparables son el alma y la Trinidad divina.

La meta de la educación se halla en el más allá: así como la meta del feto es salir a la luz rompiendo la bolsa amniótica, así la del hombre es salir a una más esplendorosa luz, la luz eterna, rompiendo la envoltura del cuerpo. *Religión, instrucción* y *virtud* son el nutrimiento necesario en esta "segunda morada" para acceder a la tercera.

A este planteamiento agustiniano se liga el otro motivo, también agustiniano: la educación no

debe ser un “ensacar” ni un “comprimir” datos en la memoria, sino el arte de hacer germinar las semillas interiores, que se desarrollan no por incubación sino cuando se estimulan con oportunas experiencias, suficientemente variadas y ricas y sentidas como siempre nuevas, incluso por quien las enseña (Comenio recoge asimismo el argumento de San Agustín de que enseñar es aprender mejor lo que se enseña).

Con estas bases se justifica la célebre máxima de Comenio: “enseñarlo todo a todos” (que aparece ya en el subtítulo de la *Didactica Magna).* No se trata de que todos adquieran “conocimiento de todas las ciencias y todas las artes (y mucho menos un conocimiento exacto y profundo), porque esto de por sí no es útil y por la brevedad de nuestra vida no es posible a ninguno”. “Sin embargo —añade Comenio—, todos deben conocer el fundamento, la razón y la finalidad de todas las cosas principales, naturales y artificiales, pues quien viene al mundo viene no sólo para ser espectador, sino también actor.”

El ideal pansófico de Comenio es a un tiempo formal y realista: quiere promover el desarrollo armonioso del hombre *microcosmos* familiarizándolo suficientemente con el *cosmos,* se propone dar orientaciones generales a fin de que “nadie, mientras esté en el mundo, encuentre cosas tan desconocidas que no pueda modestamente expresar un juicio acerca de ellas y utilizarlas para un cierto fin sin caer en dañosos errores”.

El ideal pansófico de educación quiere “servir a Dios, al prójimo y a nosotros mismos” y es en el fondo un ideal eudemonístico o de alegría evangélica sin un ápice de rigorismo y tanto menos de ascetismo.

57. COMENIO: NATURALIDAD, GRADUALIDAD, CICLICIDAD

Según Comenio, conocer es cosa naturalmente placentera y a ella aspiran todos en mayor o menor medida; si tenemos la impresión de lo contrario ello se debe a que, por lo común, los mismos profesores inspiran con su impericia disgusto por el estudio. Si se respetara la naturaleza, es decir, la naturaleza del hombre en general y también, en cierta medida, la naturaleza de cada alumno, se obtendrían espléndidos resultados “sin golpes, sin rigor y sin coartación”. Comenio intenta una auténtica *tipología* para indicar el comportamiento que el verdadero maestro debe asumir ante discípulos de índole diversa. Es interesante su consejo de mezclarlos y de hacer que los más inteligentes enseñen a los más tardos, o aviven el espíritu de emulación de los bien dotados pero un algo perezosos, etc. Es más, Comenio confía en una oportuna organización de la clase en grupos bien articulados para realizar su ideal didáctico —que tenía un gran valor social—, es decir, “que un sólo maestro baste para instruir al mismo tiempo hasta cien alumnos”.

Sin duda Comenio tiene una excesiva confianza en el valor de la organización y sueña con una escuela-reloj que contrasta con las loas que en otros sitios hace del espíritu de iniciativa. Es el teórico de la lección *ex cathedra,* sin preguntar hasta qué punto ello es coherente con la enseñanza no libresca o verba-lista sino fundada en “demostraciones gráficas” y “experimentos” por que tanto aboga. Pero le justifica el admirable sentido de lo social que le lleva a desear escuelas de masa más bien que de *élite,* así como su gran fe en un método *conforme a la naturaleza,* es decir, un método intuitivo basado en la visión directa de los objetos y sus imágenes, o sea, en la *autopsia,* como él dice. Comenio no es ciertamente el precursor de la escuela activa, donde el niño experimenta por sí mismo inventivamente; pero es sin duda el precursor de la escuela de las “lecciones de cosas”, del “método objetivo”, de los “subsidios didácticos” lo más ingeniosos y perfectos posibles y, quizá también, de los experimentos públicamente verificados por el maestro. ¡Y no es poco!

Comenio no hace más que aplicar a la educación lo que era o estaba a punto de convertirse en dogma de la fe filosófica: la fundamental importancia del “testimonio de los sentidos”, ante el cual no tiene valor ninguna otra autoridad. “La cognición debe principiar necesariamente de los sentidos (si es verdad que nada puede ser objeto del intelecto si antes no ha sido objeto de los sentidos)”: máxima aristotélico-medieval, es cierto, pero que de ahí a poco será adoptada por Locke como lema

de batalla.

Por otra parte, Comenio, al formular su método *natural,* fundado en una preeminencia absoluta de la experiencia sensible, aunque no advertía el pasivismo cognoscitivo y didáctico que, a pesar de todo, se instauraba con ello (pasivismo que con todo era inferior al de los sistemas verbalistas y mnemónicos), procuró sin embargo evitar otro peligro con el que tropezará en cambio el empirismo inglés: concebir como datos primeros del conocimiento ciertas pretendidas sensaciones *elementales* inconexas.

Comenio es en cierto modo un precursor del moderno *globalismo,* es decir, de la teoría según la cual el niño capta el todo antes que las partes, o sea, que en un principio conoce en modo global y sumario, preanalítico. En el fondo esta teoría es básica para la misma justificación de la *pansofía* antes aludida, e incluso para los criterios fundamentales de la *gradualidad* y la *ciclicidad.* Al niño se le enseña desde el primer momento un poco de todo, si bien en forma apta para su psique; posteriormente se profundizan gradualmente las diversas materias, retornando a ellas en los sucesivos ciclos de estudio (más o menos como se hace hoy día, por ejemplo, en la enseñanza de la historia, de la matemática o de tantas otras materias): “Lo que queremos no es que se enseñen cosas *diversas,* sino las mismas en diverso modo, o sea todas aquellos que pueden hacer de los hombres verdaderos hombres.”

Para demostrar la validez de su criterio llega a encontrar en la enseñanza de la “escuela del regazo materno” los inicios de no menos de 20 disciplinas diferentes, incluso las más difíciles y abstrusas. Pero todo esto podría sostenerse incluso a la luz de la psicología moderna, aunque con muchas correcciones de detalle; el defecto de Comenio (y de muchísimos de *sus* sucesores, por lo menos hasta Fröbel, Capponi y Ardigò) consiste en haber confundido lo *global,* en sentido psicológico, con lo *general* en sentido lógico o filosófico, de donde el grave peligro de hacer del niño un pequeño metafísico. En efecto: “La llamada metafísica —afirma— empieza justo aquí, porque en la cabeza de los niños las cosas todas entran primero como *conceptos* generales y confusos; los niños, cuando ven, sienten, gustan, tocan una cosa, se dan cuenta de que es una cosa, pero no juzgan qué cosa es como especie y sólo después, poco a poco, distinguen lo que es. Así pues, empiezan por distinguir los *términos* generales: cosa, nada, existe, no existe, así, diverso, dónde, cuándo, símil, disímil, etc., que son justamente el fundamento de la ciencia metafísica.”

58. COMENIO: EL PROFETA DE LA MODERNA ESCUELA DEMOCRÁTICA

El principio de la organicidad del saber en todos sus niveles presenta en Comenio un riesgo de caídas intelectualísticas, pero constituye también el fundamento de su moderna y democrática concepción del organismo escolar, a cada uno de cuyos niveles se reconoce *igual dignidad*. En efecto, aun cuando sea equívoco decir que el niño es un pequeño metafísico, es sin duda de extremada utilidad tener conciencia de que ya los primeros conocimientos adquiridos no son un acervo de nociones e impresiones inconexas sino algo funcional y orgánico que contiene *in nuce* los gérmenes del desarrollo posterior.

Para reforzar su convicción, Comenio, si bien no prevé instituciones escolares especiales para los niños de menos de seis años, que prefiere sean educados en el seno familiar, habla sin embargo de una “escuela del regazo materno” o *escuela materna,* atribuyendo a los progenitores una tarea educativa de gran responsabilidad, para facilitar la cual juzga oportuna la publicación de una “guía” o “informador de la escuela materna” (que en efecto escribió) y de un libro con bellas ilustraciones y leyendas en grandes caracteres, que sirva a los niños para sus primeros ejercicios de lectura.

Vienen luego otros tres ciclos de seis años cada uno, que corresponden al nivel primario, secundario y superior. Del séptimo al duodécimo año todos los niños y niñas frecuentarán la *escuela* en *lengua nacional* que, por las metas que se fija, los métodos aconsejados, la amplia difusión territorial (una por aldea), presenta la misma fisonomía de nuestras escuelas primarias. Es una escuela al mismo tiempo formativa e informativa; contra la opinión corriente, sostenida también por

Alsted, Comenio quiere que asistan a ella también quienes más adelante irán a la escuela en lengua latina y en apoyo de su tesis, aduce argumentos muy modernos, como la imposibilidad de discernir muy precozmente las aptitudes, la inoportunidad de "ofrecer a unos cuantos la ocasión de creerse más que los otros", las ventajas de mezclar niños de diversa índole y capacidad, "a fin de que se estimulen, se inciten y se refinen unos a otros" y la fundamental importancia que para todos tiene conocer bien el propio vulgar.

El supuesto obvio de este planteamiento es que se debe enviar a la *escuela en latín* a los más capaces y meritorios. También esta escuela es *pansófica* y no sólo literario-lingüística. Al igual que Vittorino, Comenio da gran importancia a la matemática y presta a las ciencias naturales una atención mayor incluso que la del feltrés. De conformidad con el principio de la ciclicidad, en el nivel secundario se enseña de nuevo *todo* lo que en la escuela materna y primaria se había tratado en manera "más bien general y elemental", sólo que ahora la enseñanza deberá ser "más bien particular y distinta en el modo". Cada uno de los años del curso tienen una materia fundamental que funciona como un centro respecto al conjunto de la enseñanza, casi como un *centro de interés.* El orden es el siguiente: 1º gramática; 2° ciencias físicas y naturales; 3º matemática; 4º ética; 5° dialéctica; 6° retórica. Al mismo tiempo, año con año, se trata la historia de la ciencia que se ha estudiado o se abordan argumentos conexos; de esta forma, en el segundo año se estudia historia de las ciencias, en el tercero de las invenciones (¡cuánto se avivaría hoy con esto el estudio de la matemática!), en el cuarto historia de la moral, en el quinto historia de los ritos de los diversos pueblos, esto es, historia de las religiones, y en el sexto historia ético-política con especial referencia a la propia nación. Estas dos últimas materias funcionan casi corno un correctivo contra los peligros de las materias principales, o sea, contra el intelectualismo de la dialéctica y el formalismo de la retórica desconectada de motivaciones morales y políticas. Sólo en el primer año la historia sagrada no tiene conexión con la materia fundamental, pero sin duda alguna daría pretexto para fáciles ejercitaciones gramaticales.

El horario escolar debe ser de cuatro horas diarias, tanto en el nivel primario como en el secundario; Comenio quiere que se siga siempre un orden preciso, adaptado exactamente a la capacidad media de los alumnos de cada clase, pero recurre con exceso a alternaciones de ejercicios de lectura, repeticiones, copias, imitaciones, que hoy nos parecen a nosotros demasiado mecánicos.

Para los estudiantes destinados a la *Academia* o universidad, Comenio prevé un auténtico servicio de *selección* y *orientación* que funcionaría en los últimos meses de la escuela secundaria. A propósito de los métodos universitarios, se limita a insistir en lo que hoy denominaríamos trabajo de *seminario* en conexión con cada curso.

Consciente de la importancia del progreso científico querría también que se instituyese en todos los países una *asociación didáctica,* es decir, un instituto superior de alta cultura donde los doctos colaboren "para descubrir más y más los fundamentos de las ciencias", dado que el saber no puede progresar sino a través de una obra colectiva: "Esta asociación universal sería para las otras escuelas lo que el estómago para los miembros, es decir, un taller vital que daría en abundancia jugos, vida y fuerza a todos."

Como se habrá advertido, Convenio, no obstante la amplitud y modernidad de su visión sobre la escuela y la cultura, no toma en consideración ni el valor educativo del trabajo manual, ni la oportunidad de una educación profesional para los trabajadores y artesanos. Sin embargo, sería absurdo reprochárselo recordando que, por ejemplo, poco tiempo después Locke hablará del valor educativo del trabajo manual y que algunas órdenes religiosas fundarán o han fundado ya escuelas profesionales. Comenio se dirige esencialmente a una sociedad laboriosa, donde todos los componentes de una familia o un vecindario tienen amplias ocasiones de aprendizaje (al parecer, él mismo se adiestró de niño en un oficio antes de que le fuera posible recomenzar los estudios); por tanto no se le planteaba siquiera el problema que podía preocupar a Locke en relación con su pequeño "gentleman". En cuanto a la instrucción profesional, rechaza deliberadamente toda anticipación (no obstante desear que se posean conocimientos generales sobre las "artes mecánicas"), a fin de no perjudicar el escogimiento que deberá hacerse cumplidos los doce años y a

la plena luz de la razón.

Por consiguiente, no es en estas lagunas, sino en los peligros de la "escuela-reloj" donde deben verse los límites de Comenio, quien, como quiera que sea, sigue siendo el primer y principal teórico de la moderna escuela pública y democrática.

59. EL JANSENISMO Y LAS "PETITES ÉCOLES"

La *pansofía* comeniana quería ser no un contenido, sino un método para cultivar lo verdaderamente humano en el hombre. Análoga ambición anima en Francia a los jansenistas en su obra educativa.

Los jansenistas parten de un agustinismo mucho más pesimista que el de Comenio. Había sido formulado por el obispo flamenco Cornelio Jansenio (1585-1638) en su *Augustinus,* aparecido póstumamente. En Francia lo dio a conocer el abate de Saint-Cyrian (Juan du Vergier de Hauranne) quien organizó en la abadía de Port-Royal, cerca de Versalles, un centro de retiro y meditación para los seguidores de las nuevas ideas. El meollo de éstas consistía en considerar pecaminosa toda idea de *mérito.* El hombre debe escrutar con ojo implacable en su interior para aniquilar todo impulso de soberbia y confiar únicamente en la gracia divina. Por consiguiente, el hombre debe saber reflexionar sobre todo, particularmente sobre él mismo, con máximo rigor y claridad, para que pueda librarse de la maraña de sentimientos inferiores con que se expresa nuestra pecaminosa natura.

Era natural que semejante actitud acercase a los jansenistas al racionalismo de Descartes, que era igualmente enemigo de las pasiones. Además, como Descartes, los jansenistas reaccionaban ante la educación de tipo escolástico y jesuítico y consideraban la posición tomista como ambigua, la lógica escolástica como ofuscante, y el *laxismo* jesuita y las tendencias a valorizar la ambición como factores irreligiosos y corruptores.

Resultó de ello una fusión entre *racionalismo estricto* e *intimismo religioso* —del que veremos en el pensamiento de Pascal los frutos teóricos más interesantes—, que encerraba grandes potencialidades pedagógicas. En efecto, los jansenistas, habiendo fundado un segundo convento en París (que denominaron también Port-Royal), abrieron algunas *petites écoles* (pequeñas escuelas) que tuvieron vida muy breve (1643-1660) a causa de la hostilidad de los jesuitas quienes obtuvieron de Luis XIV su clausura. Sin embargo, las *petites écoles* dejaron una huella indeleble en la cultura francesa.

La educación jansenista es una persistente e inteligente invitación a la autonomía moral y religiosa del discípulo cuya *racionalidad* se ejercita al máximo a fin de que reconozca la irremediable debilidad de su propia naturaleza, debilidad que sólo puede sanar la gracia divina. El maestro es un guía y un amigo que no esconde su propia debilidad y no ejerce otra autoridad que la de la razón. No hay premios y los castigos son muy limitados.

Antonio Arnauld y Pedro Nicole escribieron para esas escuelas algunos manuales como *La logique, ou l'Art de penser,* conocida como "Lógica de Port-Royal", netamente cartesiana. Pero según los puertorrealistas, no sólo la lógica, sino *todo* lo que se enseña sirve esencialmente para estimular la *racionalidad,* pues "una mente recta vale más que todos los conocimientos especulativos". El mismo Pascal se preocupará de que incluso el alfabeto se enseñe lo más racionalmente posible (con método "fónico" como se dirá más tarde, y no "alfabético", esto *es,* indicando las consonantes con su *sonido* y no con su *nombre).*

Los jansenistas revalorizaron, en cuanto ejercicio de racionalidad, también el estudio de la gramática y fueron los primeros en formular una tesis que posteriormente habría de tener una fortuna tan grande como inmerecida: que el aprendizaje del latín sirve esencialmente para formar la inteligencia (al flanco de la matemática y la lógica). Sin embargo, dieron la preeminencia a la lengua materna, que es el instrumento más dúctil, ágil y preciso para indagar en las profundidades de nuestro ánimo.

60. BLAS PASCAL

Uno de los mayores exponentes de la religiosidad jansenista fue Blas Pascal (1623-1662), famoso matemático y físico y escritor de extraordinaria fuerza y profundidad. En 1656 publicó las *Cartas provinciales* que contienen una crítica de la moral jesuita; pero su obra más importante se publicó después de su muerte en 1670 con el título de *Pensamientos,* fragmentos de una magna obra que proyectaba componer sobre *La verdad de la religión cristiana.*

Desarrolla originalmente las intuiciones del jansenismo y se aparta de Descartes mucho más que sus amigos de Port-Royal.

Pascal no comparte la optimista confianza del cartesianismo en la capacidad y fuerza de la razón. La razón es débil e incierta, sometida como está a *la imaginación,* a la costumbre y al sentimiento; se pliega en todos los sentidos y es incapaz de dar un criterio seguro entre las opuestas alternativas que la fantasía y el sentimiento presentan al hombre. Pascal, que es matemático y hombre de ciencia, ciertamente no desconoce el valor y la tarea de la razón en el dominio de las ciencias naturales; pero incluso en este dominio atribuye a la razón un peso mucho menor que Descartes.

Si para Descartes la experiencia sirve únicamente para confirmar las deducciones a que llega la razón partiendo de principios que ella misma ha reconocido o. formulado, para Pascal la experiencia precede o guía a la razón. El método del Pascal científico se acerca más al de Galileo que al de Descartes.

La razón es además incapaz de establecer los principios de la ciencia. El conocimiento de los primeros principios como son el espacio, el tiempo, el movimiento, los números, es seguro como no lo es ninguno de los conocimientos que nos entrega el raciocinio, sólo que se trata de una seguridad cuyo origen es el corazón y el instinto, no la razón. Los principios se sienten, las proposiciones se concluyen: en los dos casos la certidumbre es casi idéntica pero se obtiene por caminos diversos.

Pero donde la razón revela su incapacidad y obtusidad es sobre todo en la comprensión del hombre. Aquí, la razón, el *espíritu de geometría, la* capacidad de deducir partiendo de principios difíciles de descubrir pero que una vez descubiertos resultan evidentes, no sirve de nada. Hay que fiarse del corazón, del instinto, del *espíritu de finura,* que siente las cosas más que verlas Y las comprende en su totalidad. La elocuencia, la moral, la filosofía se fundan en el espíritu de finura porque se dirigen al hombre, que no puede ser objeto de la razón geométrica. Por eso dice Pascal, haciendo suya una frase de Montaigne que "burlarse de la filosofía es hacer verdadera filosofía". Burlarse de la filosofía significa burlarse de la razón filosofante, de la pretensión de comprender la naturaleza humana mediante principios generales y deducciones lógicas.

El cuerpo central de los pensamientos pascalianos lo ocupa una investigación sobre la naturaleza humana, guiada por el espíritu de finura. El hombre está situado entre el ser y la nada: es algo pero no es todo y por eso se le escapa el conocimiento del ser en su totalidad, del ser infinito. Posee una dignidad que le es propia y que reside en el pensamiento; pero la sola dignidad del pensamiento consiste en hacer al hombre consciente de su sustancial miseria. La grandeza del hombre consiste sólo en que se reconoce miserable. Lo que lo distingue de las bestias y de las cosas inanimadas es eso, aunque también lo distingue de los ángeles. El hombre no es ni ángel ni bestia, y si quiere hacer el ángel en realidad hace la bestia.

Reconocer la condición propia del hombre es bien difícil para el hombre mismo. Las más veces procura sustraerse a la conciencia de su miseria con la *diversión:* palabra que en Pascal designa a todas las actividades humanas, así el trabajo como el juego, en cuanto distraen al hombre de la consideración de sí mismo. En realidad el hombre pierde en la diversión toda su dignidad de hombre. Lo que *debe* hacer es reconocer su miseria y no ignorarla distrayéndose, porque sólo de la consideración de su miseria puede nacer la aspiración a la verdad y al bien, es decir, a Dios; sólo de ahí nacerá la fe. La fe es el término a que el hombre debe tender en su búsqueda. Es un riesgo y un compromiso para el hombre. El Dios que es el término de la fe, el Dios de que el hombre necesita en su miseria, no puede ser demostrado por la razón.

Es necesario querer creer en Él y aceptar incluso las prácticas externas y mecánicas de piedad, casi como si fueran un medio de mortificación, con tal de que aminoren las resistencias que nuestro ánimo opone a la fe.

De esta forma Pascal revaloriza lo que la posición jansenista en general desvalorizaba o combatía: la tradición, las ceremonias y las prácticas rituales. Pero para Pascal la adhesión a las manifestaciones externas de un culto no posee mérito alguno, sólo puede ayudar a creer. No quiere con ello renunciar a su principio, típicamente jansenista, de que "nuestra dignidad reside toda en el pensamiento", por lo que "pensar rectamente" es el principio de la moral. Quiere sólo salvar al hombre del pecado de orgullo a que conduce "conocer a Dios sin reparar en la propia miseria" y de la desesperación a que lleva "conocer la propia miseria sin conocer a Dios". Sólo "el conocimiento de Jesucristo señala el justo medio, porque ahí encontramos a Dios y nuestra miseria".

61. ORATORIANOS Y HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS

El influjo de Descartes se dejó sentir muy pronto incluso en los *oratorianos* franceses. La *Congregación del Oratorio* fundada en 1611 por el Cardenal Pedro de Bérulle, a diferencia de la Orden Italiana fundada por San Felipe Neri, que sin embargo había tomado como modelo, se dedicó sobre todo a la educación de las clases acomodadas, a las que intentó sustraer a la influencia de los jesuitas (cuyas escuelas sustituirá al ser expulsados éstos en 1762).

En sus métodos de enseñanza, los *oratorianos* siguieron de cerca a los jansenistas no sólo por la importancia que atribuían a la racionalidad, sino por el tipo de educación moral y religiosa que perseguían y por los aspectos modernos y *realistas* de su plan de estudios (mucha matemática, ciencias naturales, historia, precedencia de la lengua madre sobre el latín, etc.). El Padre Bernardo Lamy, educador insigne, y Malebranche, uno de los mayores filósofos de la época, contribuyeron sobremanera a la alta consideración que la orden conquistó rápidamente incluso entre los espíritus más libres.

Por el contrario, la congregación de los *Hermanos de las Escuelas Cristianas,* fundada en 1684 por Juan Bautista de la Salle, se dedicó expresamente a *la* educación de las clases populares. Al igual que Calasanz en otro tiempo, La Salle, al institutir escuelas gratuitas en que se enseñaba religión, rudimentos de lectura y escritura, nociones de aritmética y otras materias de provecho para la vida, satisfacía principalmente las exigencias de los hijos del pueblo que no gozaban de suficiente orientación y asistencia doméstica. Las escuelas de La Salle no se limitaron únicamente a los rudimentos y llegaron a enseñar uno o más oficios; además, se crearon instituciones correccionales y escuelas dominicales para obreros.

Para remediar la escasez de maestros calificados fundó primero en Reims (1685) y luego en otros lugares, *escudas normales* o *seminarios* para enseñantes laicos.

Tales iniciativas respondían a profundas exigencias sociales y por ello tuvieron un extraordinario buen éxito por la cantidad de alumnos que atraían. De aquí surgió la necesidad de organizar debidamente la enseñanza colectiva, lo que obligó a metamorfosear el original planteamiento religioso de carácter *rigorístico* en una rígida praxis disciplinaria. Regía la regla del absoluto silencio, incluso el maestro se expresaba mediante signos convencionales, por ejemplo, uniendo las manos para invitar a la oración o utilizando ciertas *señales* especiales; predominaba la memorización, a despecho de la exigencia cartesiana de que no se ignorase la comprensión inteligente; el azote se usaba mucho, incluso para faltas de poca importancia, y después el castigado debía dar las gracias al maestro delante de los compañeros.

Los méritos de La Salle no fueron pocos (entre otras cosas, formuló la idea de la enseñanza obligatoria), pero su solución quedó muy lejos tanto del respeto jansenista por la autonomía del maestro, como del ideal comeniano de una escuela verdaderamente democrática capaz de ofrecer a todos una formación plena y humana.

62. BOSSUET Y FÉNELON

En la Francia absolutista del siglo XVII los escritos pedagógicos de mayor envergadura y difusión fueron los de Bossuet y Fénelon, que por otra parte se preocuparon sólo de la educación de los príncipes y la clase aristocrática.

Jacobo Benigno Bossuet (1627-1704), eclesiástico y obispo, fue preceptor del hijo de Luis XIV, actividad a la que están en una u otra forma ligados casi todos sus escritos, el más famoso de los cuales es el *Discurso sobre la historia universal.* El escaso éxito práctico de su magisterio es de imputarse más a la ineptitud del ilustre discípulo que a las ambiciones enciclopédicas del plan de estudios que se le había destinado, en el cual se subrayaba la necesidad de preparar a fondo al joven príncipe para sus funciones, enseñándole las más variadas disciplinas "modernas". Entre otros rasgos dignos de mención posee la pedagogía de Bossuet un prudente sentido de equilibrio y una decidida voluntad de hacer que el educando adquiera conceptos sintéticos; por ejemplo el de que la historia universal sigue un curso necesario, concepto que Bossuet tomaba en gran parte de San Agustín. Defensor del catolicismo contra el luteranismo y el calvinismo y sostenedor del "derecho divino" de los reyes, Bossuet fue un brillante orador sagrado más bien que un sólido argumentador.

El minucioso escrúpulo moralístico que ponía en la preparación de ediciones de clásicos cuidadosamente expurgados para el Delfín, dio origen a la frase *ad usum Delphini* que se ha vuelto proverbial; con esta expresión caliÍicaba las obras clásicas adaptadas de modo que pudiera leerlas su real discípulo.

Francisco Salignac de la Mothe Fénelon (1651-1715), también obispo, fue preceptor de un duque de Borgoña sobrino del Rey Sol. Dejó en la historia una huella de no poca consideración, principalmente por dos razones: disertó con excelente buen sentido y excepcional finura psicológica sobre la *educación femenina* (en la obra *La educación de las jóvenes)* y sostuvo una cortés polémica antipedantesca en favor de una *educación alegre* y *serena.*

Fénelon coincide con Rabelais y Montaigne en su respeto por la naturaleza humana, que "debemos contentarnos de seguir y ayudar", así como por su optimismo y eudemonismo pedagógico, para el que la mejor manera de instruir a un niño consiste en dejarle jugar para sacar partido de su curiosidad y espíritu de imitación.

El error de la educación común consiste en que "pone todo el placer de una parte, y todo el tedio de la otra: todo el tedio en el estudio y todo el placer en las diversiones", con el resultado natural de que los niños tienden a defenderse lo mejor que pueden de las intervenciones del educador. Por el contrario, lo que se necesita es "que alegría y confianza sean estados de ánimo ordinarios" en los educandos, limitando al máximo castigos y reproches.

Vemos, pues, en Fénelon, una defensa de la *pedagogía del interés.* Pero también se advierte el peligro de una desnaturalización en el sentido de una *educación blanda.* Fénelon no destaca prácticamente nunca la conexión que existe entre interés y esfuerzo (como lo hará Rousseau) y la posibilidad de conseguir un empeño auténtico y serio propiciando oportunamente la evolución de los intereses genuinos.

Este *facilismo* feneloniano destaca aún más en su obra *La educación de las jóvenes,* donde ataca a la tesis, no rara en los ambientes protestantes, de la sustancial igualdad de los dos sexos que debería traducirse en una igualdad educativa. Sin embargo, reconoce que los defectos femeninos más comunes (sobre todo en la clase aristocrática), como la frivolidad, la ligereza, la superficialidad, el gusto por el chismorreo, etc., son la consecuencia de una educación falsa, y que una educación recta puede impedir su génesis. Sin embargo, una recta educación debe tener en cuenta la función específica de la mujer y evitar crearle otros defectos, como las poses intelectualistas de quien quiere ostentar una cultura mal digerida. Sólo muchachas excepcionalmente dotadas pueden dedicarse sin daño a los estudios clásicos; para las demás Fénelon bosqueja una educación religiosa, moral e intelectual basada en la espontaneidad, la sinceridad y la simplicidad de sentimientos y modales, enriquecida y completada por enseñanzas

intelectuales y estéticas no muy profundas.

El ideal de Fénelon se sintetiza perfectamente en una frase suya: "Mientras menos lecciones se den en forma oficial, mejor será." Ideal al que servían magníficamente las fáciles y agradables lecturas educativas que él mismo compuso, como la novela *Aventuras de Telémaco, estimada* por innumerables generaciones de muchachos y sobre todo muchachas en Francia.

Ejemplo interesante de institución educativa para la mujer fue la realizada por Madame de Maintenon (Françoise d'Aubigné), contemporánea de Fénelon, de quien quizá sentía la influencia cuando se puso a corregir el plan inicial excesivamente mundano del Colegio de Saint-Cyr, por ella fundado. Es autora de unas *Cartas a las señoritas de Saint-Cyr* y de algunas comedias educativas que eran representadas por las alumnas.

63. EL PIETISMO

Movimiento religioso-educativo que tuvo notables afinidades con el jansenismo aunque se desarrolló en ambiente protestante fue el de los *collegia pietatis* promovidos en Alemania por Felipe Jacobo Spener (1635-1700). En un principio se trataba de agrupaciones que pretendían reconducir la religión a su intimidad espiritual, inspirándose exclusivamente en las Escrituras y en San Agustín y rechazando las componendas mundanas del luteranismo así como todo nuevo dogmatismo formalista.

Sin embargo, el pietismo se diferencia del jansenismo en que toma como centro de su interés no tanto la claridad racional necesaria para reconocer nuestra debilidad y la necesidad de la gracia, cuanto la fe activa en forma de caridad y de auténtica acción social. Posee una carga democrática que no tenía el jansenismo y que muy pronto lo empujó a una obra educativa ya no umbrosa, recogida y aristocrática como la de las *Pequeñas escuelas,* sino muy amplia y con intereses en la educación popular, como la de las *Escuelas cristianas* de La Salle (aun cuando con otra base didáctica y disciplinaria).

El infatigable organizador de las escuelas pietistas fue Augusto Herman Francke (1663-1727) que, siendo pastor en Halle, empezó modestamente su obra recogiendo niños pobres y haciéndoles instruir por estudiantes universitarios que él mismo mantenía.

Posteriormente, Francke fundó auténticas escuelas populares y gratuitas, escuelas de tipo moderno y clásico para la burguesía, un *Seminarium* para preparar maestros, un orfanatorio y una escuela pre-universitaria, el *Paedagogium,* de orientación "realista" como lo demuestra la presencia de unos gabinetes científicos con una dotación como no se había visto nunca fuera de las universidades.

En estas escuelas revivía el espíritu de Comenio, menos en lo tocante a la austeridad y la disciplina, aún más rígidas de cuanto se propusiese el ilustre moravo. Para el pesimismo pietista los niños no eran otra cosa que almas por salvar que debían ser preservadas a cualquier precio de todo aspecto frívolo y dispersivo de la experiencia. El juego se toleraba sólo bajo la forma de trabajo manual; el estudio ocupaba gran parte del tiempo, pero las materias científicas se enseñaban en forma moderna y experimental y se utilizaban muchos subsidios didácticos.

En las instituciones de Francke toda actividad estaba minuciosamente planificada hasta en los detalles más nimios, cada alumno tenía tareas particulares por desenvolver y servicios que debía prestar, y se esperaba de todos el más escrupuloso cumplimiento de sus obligaciones. No se recurría sino muy excepcionalmente a los castigos corporales y se procuraba por el contrario empapar de un profundo sentimiento todos y cada uno de los aspectos de la actividad cotidiana. Para el pietista la existencia entera debía ser un servicio a Dios, no con la esperanza de recibir recompensas, sino con humilde dedicación. El pietismo pone en práctica el principio de Lutero: se sirve a Dios no tanto con las prácticas del culto como *trabajando* y siendo útil a la sociedad.

Con el movimiento pietista se liga la fundación de las primeras escuelas alemanas de carácter netamente moderno o incluso técnico-profesional *(Realschulen),* que luego se multiplicaron

rápidamente en todas las principales ciudades alemanas. La corriente pietista dejó una huella profunda en la escuela media prusiana de la que atenuó el carácter humanístico-literario y vigorizó el aspecto científico. Incluso el *Collegium Fridericianum* de Königsberg sufrirá esa influencia y estará bajo la dirección de un pietista, Schultz, en la época en que estudiará ahí Immanuel Kant.

X. HOBBES Y SPINOZA

64. EVOLUCIÓN DE LAS TEORÍAS POLÍTICAS: EL "JUSNATURALISMO"

A principios del siglo XVII, junto a los problemas de la ciencia nueva y la nueva educación, se planteaba con la misma urgencia el de la naturaleza de las relaciones políticas. Era evidente que las dos instituciones políticas propias de la Edad Media, el imperio universalista y el "común" particularista, habían caducado y que las *monarquías nacionales* eran la nueva realidad del momento. Pero también era evidente que las monarquías nacionales tendían por su naturaleza a eliminar todo obstáculo y toda fuerza que tendiese a limitar su poder en el interior del Estado. Si por una parte ponían freno a la rijosa nobleza feudal, por la otra hacían de la Iglesia misma un *instrumentum regni.* Este natural proceso hacia el *absolutismo* no estaba libre de amenazas para la libertad y dignidad del hombre, sobre todo para el hombre de cultura.

La meditación filosófica intentó fijar los límites y los criterios respetando los cuales el Estado moderno pudiera formarse en el modo más provechoso para todo el conjunto del organismo social. Fue así como se formularon teorías de los *derechos naturales* que deberían ser universalmente respetados. A estas teorías Hobbes opuso la justificación del *absolutismo ilimitado,* a lo que a su vez opuso Spinoza un *concepto liberal* del Estado según el cual el único fin de éste es la felicidad y la libertad de sus miembros.

El primer teórico del *absolutismo* fue el francés Juan Bodin (1530-1596), quien se sintió impulsado a ello por el espectáculo de la Francia en el periodo de las guerras de religión. En los *Seis libros de la República* reconoce como una característica fundamental del Estado la soberanía, es decir, una potencia predominante y sin límites, única, indivisible, absoluta y perpetua, no sujeta a ninguna ley excepto la divina y la natural. Bodin se adelanta en cierto modo a los teóricos del derecho natural, pues, para él, si bien la soberanía del Estado debía ser limitada en el plano de la fuerza efectiva, debía ajustarse a las leyes superiores que regulan naturalmente la vida del hombre y que están sancionadas por Dios.

Los príncipes pueden modificar las leyes que promulgan, pero tienen la obligación de respetar en sus acciones la justicia y no pueden ser perjuros; se distinguen de los tiranos justamente en la medida en que cultivan la piedad, la justicia y la fe, al paso que los tiranos no tienen Dios, ni fe, ni ley.

Bodin es además sostenedor de la tolerancia religiosa. En el diálogo *Heptaplomeres* (que significa "de los siete interlocutores", y que permaneció dos siglos inédito) se reúnen para discutir un católico, un luterano, un calvinista, un hebreo, un mahometano, un pagano y un defensor de la religión natural. Este último, llamado Toralba, es el personaje principal y afirma que todas las religiones positivas tienen una base común que es puramente natural, es decir, racional. A ese fundamento común las religiones añaden las ceremonias y los ritos aptos para obtener la adhesión del vulgo. Pero si las diversas religiones tuviesen en consideración el fundamento natural y racional que les es común perderían todo motivo de contraste y podría garantizarse a los hombres la paz religiosa.

El retorno del Estado a su fundamento natural, esto es, a su sustancia racional, es esclarecido por los fundadores del jusnaturalismo mediante la consideración de la guerra. En efecto, la guerra suspende las leyes positivas y los acuerdos entre Estados; pero en cambio no suspende las leyes no escritas que se fundan en la naturaleza humana y que, por consiguiente, deben respetarse incluso en la guerra. Es justamente el estado de guerra lo que permite aislar entre las leyes humanas a las que son naturales y eternas y que no se derivan de convenciones, sino de la naturaleza racional del hombre.

Alberico Gentile de Fabriano (1552-1611) sostiene en su obra *De jure belli* que la guerra es contraria al derecho natural porque los hombres son por instinto amantes de la amistad y la paz. Por lo tanto, según el derecho natural sólo es justa la guerra defensiva, y son injustas incluso las guerras religiosas porque nadie puede ser constreñido con la violencia a abrazar una determinada religión. La guerra no suspende las normas del derecho natural (el respeto para los prisioneros, las mujeres, los niños y las ciudades; no servirse de armas fraudulentas, etc.) porque se verifica en el ámbito de la comunidad humana y por lo mismo debe respetar los derechos naturales de esta comunidad.

Partiendo de la base del derecho natural, el alemán Juan Althusius (1557-1638) afirmó por vez primera el principio de la soberanía popular. En su *Politica methodice digesta* toma de Bodin la doctrina de que la validez del Estado consiste en la soberanía, pero atribuye esa soberanía exclusivamente al pueblo. Las comunidades humanas se forman mediante un contrato tácito o expreso que hace de ellas un organismo viviente del que los ciudadanos son los miembros. La soberanía pertenece exclusivamente a la comunidad del pueblo y es inalienable. El príncipe no es más que un magistrado cuyos poderes se derivan del contrato; cuando el príncipe falta a sus obligaciones establecidas por el contrato original el pueblo tiene la facultad de elegir otro príncipe o de darse una nueva constitución. Estas ideas serán recogidas en el siglo siguiente por Juan Jacobo Rousseau.

El principal representante del jusnaturalismo es el holandés Hugo Grocio (1583-1645) cuya obra fundamental es *De jure belli ac pacis.* El punto de partida de esta gran obra es la identificación de lo natural con lo racional: identificación fundada en el supuesto de que la naturaleza del hombre es la razón. Sobre ésta se funda el derecho natural que consiste en el predominio de la razón, la cual para indicar el valor o desvalor moral de una acción muestra el acuerdo o el desacuerdo de ésta con la naturaleza racional del hombre.

Las acciones impuestas por la razón son por sí mismas obligatorias y por lo tanto serían buenas incluso en el absurdo caso de que Dios no existiera o no se interesara por las cuestiones humanas. En realidad es Dios quien las ordena o las prohíbe precisamente porque son en sí mismas racionales o irracionales; al paso que las acciones objeto del derecho positivo humano y divino son lícitas o ilícitas en virtud de leyes establecidas por Dios o por los hombres.

También Grocio reconoce la teoría contractualista de que toda comunidad humana se funda en un pacto original. Pero no admite la tesis de Althusius de que la soberanía está depositada exclusivamente en el pueblo. Para Grocio es posible que el contrato haya podido transferir la soberanía del pueblo al príncipe; pero no excluye que esa transferencia se haya verificado con sujeción a determinadas condiciones que el príncipe debe respetar. Si no las respeta, el contrato se disuelve y el pueblo adquiere el derecho de resistir a la voluntad del príncipe.

Para Grocio, así como existe un derecho natural existe una religión natural fundada sobre la sola razón. Esta religión es absolutamente verdadera, común a todas las edades y se reduce a cuatro principios: *1)* Dios existe y es Uno; *2)* Dios no se identifica con las cosas visibles, sino que es superior a ellas; *3)* Dios gobierna y juzga todas las cosas humanas; *4)* Dios es el artífice de todas las cosas naturales.

A estos principios fundamentales las diversas religiones positivas añaden otras nociones que no tienen el mismo fundamento racional. Por consiguiente, incluso la religión cristiana no puede ser creída sobre la base de argumentos naturales, sino sólo sobre el fundamento histórico de la resurrección y los milagros. Por lo tanto, no puede castigarse como un delito la herejía religiosa. Es de señalar que Grocio había sido condenado, en la Holanda calvinista, a prisión perpetua por haberse profesado arminiano, o sea, seguidor de Jacobo Arminio, un áspero crítico de la doctrina de la predestinación. Gracias a su azarosa evasión y a su fuga a Francia pudo Grocio escribir sus obras y difundir en Europa los principios de libertad y tolerancia que más adelante inspirarán al alemán Samuel Puffendorf (1632-1694) y otros muchos jusnaturalistas.

65. TOMÁS HOBBES

Descartes se había abstenido prudentemente de formular teorías políticas propiamente tales; por lo demás, su dualismo le permitía salvar los valores tradicionales, propios del mundo del espíritu, al mismo tiempo que con su concepción de la *res extensa* como mecanismo perfecto que comprende y determina incluso toda la parte corporal y pasional de la existencia humana, abría a la indagación científica realizada con el criterio de la evidencia y la deducción matemática casi toda la realidad entera. Sólo se sustraía a la investigación de tipo naturalista el mundo de la moral, de la religión y de la política.

Deseoso de llegar a una rigurosa interpretación naturalista de la historia, Tomás Hobbes inauguró la crítica del dualismo cartesiano que más adelante será continuada por otros en diferentes direcciones, y le dio principio abrazando, por su parte, el materialismo más radical. Mientras que Pedro Gassendi (1592-1655), si bien criticaba a Descartes desde el punto de vista de un atomismo y un sensismo de inspiración epicúrea, había salvado la creencia en un alma espiritual y en el orden finalista impuesto por Dios al mundo, Hobbes asume una posición mucho más extrema sobre la base de la cual formula una justificación absolutamente nueva y original del absolutismo político, fundándose no ya en el derecho divino, sino exclusivamente en las leyes de la naturaleza tal como las concebía.

Tomás Hobbes nació en Malmesbury el 5 de abril de 1588. Viajó y vivió largo tiempo en Francia y mantuvo relaciones con Galileo y Gassendi. En Italia visitó a Galileo en Pisa. Su vida se desarolló en el tempestuoso periodo de los Estuardo y la dictadura de Cromwell en Inglaterra. Vivió 91 años y murió el 4 de diciembre de 1679. Sus obras fundamentales son: *De cive* (1642); *De corpore* (1655); *De homine* (1658), que constituyen un tratado único, *Elementa philosophiae;* y *Leviatán, o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil* (1651), su obra maestra.

Para Hobbes la realidad no es más que cuerpo y el objeto de la filosoĺía es todo cuerpo cuya generación sea susceptible de ser comprendida y reconstruida racionalmente. Mas como los cuerpos pueden ser naturales o artificiales y el cuerpo artificial es el Estado, que se funda en convenciones y contratos humanos, las dos partes de la filosofía son la *filosofía natural* y *la filosofía civil.*

Para Hobbes la sensación no es más que la imagen aparente del objeto corpóreo producida por éste en nuestros órganos sensoriales. Pero tanto el objeto como la sensación no son más que movimiento, y el sujeto, el espíritu pensante, no es más que cuerpo. Para Hobbes el paso cartesiano de la afirmación “soy una cosa que piensa”, lo que es indudable, a la afirmación “soy un sujeto pensante” es ilegítimo. Según Hobbes, puede ser que la cosa que piensa no sea pensamiento, y antes bien es indudable que se trata de algo corpóreo. En otras palabras, el alma humana misma es material y no podría no serlo, dado que sus actos, ideas, sentimientos, etc., no son más que movimientos producidos por los movimientos de las cosas externas.

Este materialismo va ligado necesariamente a un radical nominalismo: los conceptos no son más que simples nombres referidos a cosas; los nombres no son más que *signos* de uno o más objetos. El razonamiento no es más que un cálculo (es decir, adición o sustracción) de los nombres generales. Los razonamientos tienen fines prácticos: obtener algo o renunciar a ello. Por eso se concluyen en un juicio y determinan la voluntad.

Como en la naturaleza, Hobbes no ve en la sociedad civil más que un mecanismo. Para entender ese mecanismo se recurre a una ciencia que, como las ciencias de la naturaleza y la geometría, parte de ciertos principios, los cuales deben ser extraídos de la experiencia. De la consideración de la naturaleza humana Hobbes deduce dos postulados evidentes: *1)* el reconocimiento de una avidez natural *(cupiditas naturalis)* por la cual cada hombre pretende disfrutar en exclusiva de los bienes comunes; 2) el reconocimiento de una razón natural *(ratio naturalis)* por la cual todos los hombres tratan de evitar la muerte violenta considerándola el peor de los males de la naturaleza. De estos principios parte el filósofo para deducir geométricamente la filosofía civil entera.

Salta de inmediato a la vista que estos principios excluyen la venerable doctrina de que el

hombre es por naturaleza un animal político. Si los hombres se congregan en sociedad lo hacen no por una predisposición natural, sino por azar. Originalmente, son todos iguales entre sí y, por lo tanto, son iguales sus deseos. Cuando dos hombres apetecen una misma cosa que no pueden poseer los dos se convierten en enemigos y para alcanzar su finalidad —que es siempre la preservación de la propia vida y, a menudo, el placer—tratan de destruirse y someterse mutuamente *(homo homini lupus).*

Por consiguiente, mientras los hombres vivan sin un poder común que les ponga freno se encontrarán en esa condición denominada “guerra” y esa guerra será de todos contra todos *(bellum omnium contra omnes)*. En esa situación no habrá justicia. Nociones como derecho e ilegalidad, justicia *e* injusticia, nacen ahí donde hay leyes y las leyes nacen ahí donde existe un poder común: donde no hay ley ni poder no hay posibilidad de distinguir entre lo justo y lo injusto. Cada cual tiene derecho a todo, inclusive a tomar la vida ajena. Ahora bien, es justamente de este estado de guerra de donde nace el derecho natural. La primera norma de ese derecho es: esforzarse por alcanzar la paz; la segunda es: que el hombre debe renunciar espontáneamente, si los demás consienten también, y en la medida que se juzgue necesario para la paz y defensa de sí mismo, a su derecho a todo y a satisfacerse con la misma libertad frente a los demás hombres, que les sea concedida a los demás con respecto a él mismo. Esta segunda norma no es otra cosa que la ley evangélica: no hagas a otros lo que no quieras que hagan a ti. Gracias a estas dos primeras normas de derecho natural el hombre sale del estado de guerra perpetua de todos contra todos porque celebra con los demás hombres pactos o convenios según los cuales renuncia a una parte de su derecho original. Evidentemente, estos pactos deben cumplirse *(pacta sunt servanda)* y ésta es la tercera ley natural.

Pero no hay pacto que logre mantenerse sin un poder coercitivo capaz de constreñir a los hombres a respetarlo por el temor de un castigo, o que sea capaz de legitimar la propiedad que los hombres adquieren por mutuo contrato, en recompensa del derecho ilimitado a que renuncian. Este poder coercitivo no puede ser más que el Estado, y con el nacimiento del Estado nacen las nociones de lo justo y lo injusto y, en general, toda noción moral, las que, por consiguiente, no son sino el medio para actuar una convivencia pacífica de la comunidad humana.

El Estado nace de un pacto por el cual una multitud de hombres transfiere su derecho natural original a un hombre o a una asamblea que, de esa forma, viene a representar la persona de todos. Una vez formulado un pacto merced al cual se ha instituido un Estado, los que han participado en ello no pueden legalmente celebrar un nuevo pacto entre sí. En efecto, el derecho del soberano no nace de un pacto entre los súbditos y el soberano, sino de un pacto de los súbditos entre sí. Por consiguiente, no puede haber violaciones por parte del soberano *que* en *realidad no está obligado por el pacto*. Un pacto carece de valor si no hay un poder soberano que lo haga respetar. Por lo tanto, ese poder condiciona y da validez al pacto, pero a su vez el pacto no puede limitar al poder precisamente porque es condicionado por éste; luego, el poder soberano es en todo caso absoluto.

Verdad es que el soberano tiene la obligación, por ley natural, de garantizar la vida y la seguridad del pueblo; pero de esto debe rendir cuentas sólo a Dios, autor de esta ley. Es deber, amén de derecho, del soberano conservar intactos los derechos de la soberanía, no transferirlos o otro y no consentir que se les menoscabe en forma alguna. Por su parte, los súbditos deben al soberano la más absoluta obediencia en todo aquello que no concierna a las leyes divinas, que son en el fondo las mismas leyes naturales. Esta salvedad impone a la soberanía absoluta un límite intrínseco al fin mismo de ella, es decir, a la conservación de la vida de los súbditos y de la paz. Si el soberano ordena a un hombre que se mate o se hiera, que no se defienda o que se abstenga del uso de alimentos, del aire o de cualquiera otra cosa necesaria para la vida, ese hombre tiene la libertad de desobedecer. De igual manera, no tiene la obligación de confesar un crimen porque no se puede obligar a nadie a que se acuse a sí mismo. Tocante al resto, el súbdito es libre sólo en aquello que por omisión del soberano no ha sido reglamentado por las leyes.

Vemos, pues, que Hobbes fue el más resuelto y coherente teórico del absolutismo político, por considerarlo el único medio apto para realizar una pacífica y relativamente justa convivencia

humana. Su análisis será del agrado de los hombres de la Ilustración, independientemente de que acepten las conclusiones (en cuanto partidarios del *despotismo ilustrado),* o de que disientan radicalmente de ellas (como Rousseau).

Las anotaciones pedagógicas que se encuentran en Hobbes pecan de autoritarismo no menos que sus ideas políticas: al discípulo debe enseñársele no con el método inductivo que justifica los principios o postulados, sino con el deductivo que de los principios desarrolla con claridad y evidencia las consecuencias.

66. EL OCASIONALISMO

El dualismo cartesiano fue acentuado y desarrollado al máximo por la más tradicionalista de las corrientes que generó, esto es, por el llamado ocasionalismo de Geulincx y Malebranche que en lo esencial constituye un esfuerzo por dar un sesgo religioso a la metafísica cartesiana y a su razón geométrica.

El ocasionalismo viene a ser una nueva forma de escolástica. Su problema es aún expresar y fundar racionalmente la fe, sólo que no recurre a la razón de Aristóteles, sino a la de Descartes.

El ocasionalismo reviste este carácter ya en Arnaldo Geulincx (1624-1669), nativo de Amberes, formado en la universidad católica de Lovaina y convertido después al calvinismo. Es autor, entre otras obras, de una *Metaphysica vera.* Partiendo de la distinción cartesiana entre sustancia extensa y sustancia pensante, y de la dependencia de ambas sustancias respecto de Dios, Geulincx llega a considerar a Dios como la única causa verdadera de todo lo que acontece en la una y en la otra.

La sustancie pensante, es decir, el alma, se halla ciertamente en relación con la sustancia extensa; en efecto, las modificaciones del cuerpo se convierten en ideas (que denominamos sensaciones) y las modificaciones del alma, o sea, las ideas producen, por mediación de la voluntad, los movimientos del cuerpo. Existe, pues, una correspondencia entre las modificaciones de las dos sustancias y Descartes atribuía esta correspondencia a la acción del cuerpo sobre el alma o del alma sobre el cuerpo. Sin embargo, no explicaba en qué manera se verifica esta acción, ni tampoco podía explicarlo porque en realidad es inconcebible. Dos sustancias separadas, de naturaleza diversa, no pueden actuar la una sobre la otra. Por consiguiente, no hay más remedio que admitir que Dios mismo es la causa directa e inmediata de las modificaciones correspondientes que se verifican en el alma y en el cuerpo. En otras palabras, no es el cuerpo la causa de las sensaciones ni la voluntad la causa de los movimientos corporales, sino que es Dios quien directamente produce en el alma la sensación con ocasión de una alteración corporal o el movimiento corporal con ocasión de una volición del alma. La sola causa verdadera es Dios: lo que acontece en el cuerpo o en el alma no es más que una *ocasión* para que intervenga la causalidad divina (de donde se deriva el nombre de ocasionalismo).

De esto se sigue que no soy yo la causa verdadera de ninguna de las ideas que poseo. No soy —dice Geulincx— actor, sino sólo espectador del mecanismo de la causalidad divina que se mueve dentro de mí; por consiguiente, mi única actitud posible es de humildad ante la voluntad divina.

Este punto de vista es ulteriormente ahondado por Nicolás Malebranche, quien nació en París en 1638, perteneció a la Orden del Oratorio, y falleció el mes de octubre de, 1715. En 1668 entró en contacto con el cartesianismo, del que se convirtió en secuaz entusiasta. En 1674-75 publicó su obra fundamental *Diálogos sobre la metafísica y la religión.* Polemizó con el jansenista Arnauld a propósito del problema de la gracia, en el intento de atenuar el principio jansenista de la necesaria predestinación divina.

Lo que Malebranche se propone es transferir íntegramente al plano de la razón cartesiana el contenido de la fe. Afirma que la evidencia racional debe preferirse a la fe porque la fe pasa y la evidencia queda. Para Malebranche, la razón se carga de un significado religioso que era extraño a Descartes: el esfuerzo de la razón inquiridora, la atención, es la “oración natural” del hombre y el modo como se pone en comunicación con Dios. Malebranche quiere hacer en el dominio de la

religión lo que Descartes ha hecho en el campo de la física. Para el filósofo los dogmas de la religión son los que los experimentos para el físico; de la misma manera como el físico se esfuerza por armonizar la razón con la experiencia debe el filósofo acordar la razón con los dogmas. De tal forma, la doctrina de Malebranche se presenta como una escolástica cartesiana.

Malebranche arranca de la tesis cartesiana fundamental de que el objeto inmediato de nuestro conocer no es más que la idea y que una realidad diversa de la idea (externamente al sujeto pensante y a Dios) es problemática. La presencia en nosotros de una idea nada dice acerca de la realidad del objeto por esa idea representado. Ahora bien, según Malebranche, sólo Dios garantiza la existencia de los cuerpos. Nuestras ideas corresponden a los cuerpos no porque éstos las causen, sino sólo porque Dios las produce en nosotros con ocasión de la presencia de los cuerpos mismos. Sólo Dios es la verdadera causa de todo lo que acontece. No es posible que el cuerpo actúe sobre el alma o el alma sobre el cuerpo. Sólo Dios establece el paralelismo entre las modificaciones del cuerpo y las sanciones, entre las voliciones del alma y los movimientos corporales. Cuanto a los principios generales del conocimiento o las verdades eternas, el hombre los ve directamente en Dios. Que dos más dos sean cuatro es una verdad inmutable y necesaria que subsiste en Dios y que Dios mismo revela a los hombres. Pero como Dios es la verdad (según la tesis fundamental de San Agustín), el hombre, al ver en Dios a las verdades eternas, ve a Dios mismo: por lo tanto, la actividad racional es un acto de participación en la vida divina. La búsqueda de la verdad es búsqueda y amor de Dios. Para Malebranche, la especulación racional incluye el aspecto propiamente religioso del amor y es verdadera oración, esto es, elevación del hombre, todo entero, hacia Dios.

67. EL PROBLEMA DE SPINOZA

El riguroso naturalismo de Hobbes y el teocentrismo de los ocasionalistas se fundieron posteriormente en una de las más poderosas síntesis creadas en la historia del pensamiento occidental: la filosofía de Spinoza, quien, al igual que Hobbes, optó por una solución monística, pero realizada sin sacrificar el espíritu a la materia, antes bien reconociendo en ambos dos aspectos de la divina infinitud de la naturaleza. De esta visión grandiosa vuelve a emerger como purificado por un profundo sentimiento de humildad y precariedad el ideal humanístico de la libertad del hombre que logra, por fin, a convertirse en fundamento de una coherente concepción liberal del Estado.

Benito de Spinoza nació en Amsterdam, el 24 de noviembre de 1632. Procedía de una familia judía constreñida a salir de España por la intolerancia religiosa que reinaba ahí. Se educó en la comunidad hebrea de Amsterdam; pero en 1656 ésta lo excomunicó y expulsó de su seno por su heterodoxia religiosa. Posteriormente se estableció en Leyden y en La Haya, donde vivió de pulimentar cristales ópticos. Enfermizo, celoso de su independencia espiritual, Spinoza llevó una vida modesta y tranquila y rechazó los cargos que como profesor se le ofrecieron. Murió a los 44 años, el 21 de febrero de 1677.

Algunos de sus primeros escritos, como *Renati Cartesi principia philosophiae* y *Cogitata metaphysica, son* exposiciones de la filosofía cartesiana; pero al mismo tiempo trazaba ya el primer esbozo de su especulación original en un *Breve tratado de Dios, el hombre y su felicidad suprema,* y en una obra que quedó inconclusa, *De emendatione intellectus.* Pero los escritos más notables son: el *Tractatus theologico-politicus* (1665-1670), y su obra maestra la *Ethica ordine geometrico demonstrata,* en la que trabajó una y otra vez. Un *Tractatus politicus* quedó incompleto por la muerte del filósofo.

Descartes había reducido el mundo entero de la naturaleza a un rígido mecanismo, a un orden necesario, pero del cual había excluido al hombre en cuanto sustancia pensante. Según Descartes, la sustancia extensa es necesidad; pero la sustancia pensante es libertad y, como tal, potencia absoluta de dominio sobre la misma sustancia extensa. Spinoza enfoca su atención sobre todo en el hombre, en su vida moral, religiosa y política; lo que se propone es reducir la existencia humana entera al

orden necesario que Descartes había reconocido sólo en el mundo de la naturaleza. En este intento le movía la exigencia de restablecer la unidad del ser que Descartes había quebrantado al separar las dos sustancias y que a Spinoza le había sido enseñada por la tradición neoplatónica aún viva en la comunidad judaica en cuyo seno se había formado.

El ser, la realidad, es una, única es su ley, único el orden que la constituye. Descartes había admitido tres órdenes de realidad, o sea, tres sustancias, la pensante, la extensa y la divina y se había visto obligado a reconocer que el término sustancia tiene un significado distinto referido bien a Dios bien a las sustancias finitas porque, mientras referido a Dios significa una realidad que para existir no tiene necesidad de ninguna otra realidad, referido al alma y a las cosas significa una realidad que para existir necesita sólo de Dios. Para Spinoza, el término sólo posee un significado auténtico: el que tiene por referencia a Dios. Sustancia es, pues, la única y verdadera realidad, Dios, como origen y fuente de toda otra realidad, como Unidad absoluta (en el sentido platónico), como la única fuente de donde puede brotar la multiplicidad de las cosas y los seres pensantes. Spinoza introduce en el seno del cartesianismo la exigencia neoplatónica de la unidad y por ello se esfuerza por reconducir a esta unidad, y al orden necesario que en la unidad se manifiesta, los aspectos de la realidad que Descartes había distinguido y separado. Pero sobre todo quiere devolver al mundo humano las pasiones y la razón del hombre y todo lo que nace de las pasiones y la razón, esto es, la moral, la religiosidad, la vida política. Ello le induce a anular toda separación o distinción entre la naturaleza y Dios y a identificarlos, como lo había hecho Bruno; a considerar los decretos de Dios como leyes de la naturaleza y recíprocamente; a eliminar de la acción de Dios todo carácter arbitrario o voluntario y, en fin, a identificar Dios y la naturaleza con el necesario orden geométrico del todo.

68. "DEUS SIVE NATURA"

Spinoza concibe a Dios como la sustancia única, es decir, la única realidad que existe en sí y se concibe por sí; esto es, que para existir no necesita de ninguna otra realidad y para ser concebida no necesita del concepto de otra cosa. Esta sustancia es infinita porque no hay ninguna otra que la limite y posee infinitos *atributos,* entendiéndose por atributo lo que el intelecto percibe de ella como constitutivo de la esencia de la misma. Por esta infinitud de los atributos, es decir, de la esencia divina, deben provenir de Dios infinitas cosas en una infinidad de *modos,* de forma que, mientras Dios no es causado por nada y es *causa sui,* es causa suficiente de todo lo que es. Por consiguiente, todas las cosas existentes no son sino modos, es decir, manifestaciones, de Dios. Así, la sustancia, o sea Dios en su esencia infinita, es natura *naturante,* mientras que los modos, esto es, cada una de las manifestaciones de la esencia divina son *natura naturada.*

Ahora bien, la acción por medio de la cual Dios produce los infinitos modos no es una acción creadora en el sentido de que sea arbitraria o voluntaria. Todas las cosas se derivan de Dios en virtud únicamente de las leyes de su naturaleza, y la libertad de la acción divina consiste justo en su necesidad, es decir, en el hecho de que Dios actúa en perfecta conformidad con su naturaleza. En virtud de esta necesidad no hay nada de contingente en las cosas, es decir, nada que pudiera ser diverso de lo que es. Todo en ellos es necesario en cuanto necesariamente determinado por la naturaleza necesaria de Dios.

Incluso la voluntad no es una causa libre, sino necesitada porque depende de la acción divina; en general, no hay en el mundo nada que no derive de un aspecto necesario de Dios y que, por lo tanto, no sea intrínsecamente necesario. El hombre se cree libre porque tiene conciencia de su volición, pero ignora la causa que la determina; ahora bien, esa causa es Dios, que determina la voluntad humana al igual que cualquier otro modo de ser, es decir, necesariamente. En este respecto no hay ninguna diferencia entre el hombre y la naturaleza. Tanto en el uno como en la otra todo es necesidad. La naturaleza es un orden necesario en el que sólo subsisten causas eficientes que tiene como origen a Dios. Las denominadas causas finales, o sea, la finalidad que la naturaleza tendría en

vista del provecho del hombre, son puras ficciones.

Las cosas no acontecen ni son para que el hombre se sirva de ellas y las aproveche, sino que son y acontecen en virtud de un orden necesario que tiene su origen en la naturaleza misma de Dios. En el *Tratado teológico-político* Spinoza se apoya en este concepto del orden natural para negar el milagro. La naturaleza mantiene un orden eterno, fijo e inmutable que es la esencia misma de la sustancia divina y que, por lo mismo, no puede sufrir excepciones. Milagro es simplemente todo aquello que el hombre no acierta a explicar por las causas y acontecimientos que conoce; pero no es en modo alguno una excepción al orden natural. No podemos conocer a Dios por los milagros, sino sólo por el orden inmutable manifestado por las cosas.

El concepto de este orden inmutable ocupa en las obras sucesivas de Spinoza un lugar cada vez más prominente: si en las primeras obras, sobre todo en el *Tratado teológico-político,* hace acto de presencia, en la *Ética* aparece como motivo dominante. Muchas veces se ha argumentado contra Spinoza preguntando cómo es posible que de la unidad absoluta de la sustancia divina se derive la multiplicidad infinita de los atributos y modos. Ciertamente, la cuestión sería decisiva si la doctrina de Spinoza fuese un monismo de tipo neoplatónico o un naturalismo bruniano. En realidad, para Spinoza, Dios no es la unidad inefable de la que surgen por emanación las cosas, ni tampoco la naturaleza infinita que por su superabundancia de potencia da origen a infinitos modos. Dios es para Spinoza el *orden geométrico del universo.* La forma exterior de la *Ética,* que es precisamente la misma de los tratados de geometría, no le fue dictada por un prejuicio matemático sacado de Descartes, ni tampoco le surgió del afán de imitar, con el orden formal de su exposición, el rigor del procedimiento matemático, sino de la firme convicción de que el orden geométrico es en realidad la sustancia misma de las cosas, es decir, Dios.

La necesidad intrínseca de la naturaleza divina es una necesidad geométrica, igual a aquella en virtud de la cual las diversas proposiciones de la geometría se concatenan y sueldan en la unidad de la ciencia geométrica. Spinoza quiso reproducir en el orden de su exposición el orden mismo de la necesidad divina. En este orden, la multiplicidad de los modos no contradice a la unidad, porque la unidad es la conexión misma de los modos y los modos realizan en su ser y su actuar el orden unitario. "Como quiera que sea que concibamos la naturaleza —dice Spinoza— bien bajo el atributo de la extensión, bien bajo el del pensamiento, u otro cualquiera, encontraremos siempre que se trata de un solo e idéntico orden, o sea, de un solo e idéntico nexo, esto es, de la misma realidad." Este orden, este nexo, esta realidad es el *Deus sive natura.*

Se ha dicho que de la esencia divina proceden infinitas cosas en infinitos modos. Spinoza se detiene para considerar "aquellas que pueden guiarnos al conocimiento de la mente humana y a su suprema beatitud". Su interés está centrado en el hombre y persigue como fin hacer que el hombre, como pasión y razón, como bien y mal, vuelva a insertarse en el orden necesario de la naturaleza. Pensamiento y extensión son dos *atributos* de la *sustancia* divina, y son infinitos así como ésta es infinita.

El orden y el nexo de las ideas es idéntico al orden y al nexo de las cosas, porque este orden o nexo es Dios mismo, lo que explica la correspondencia entre una idea, concebida dentro de su orden natural, con un cuerpo concebido también dentro de su propio orden. La mente humana está constituida por la idea de un cuerpo, razón por la cual percibe (es decir, tiene la *idea* de) todas las modificaciones de su cuerpo y a través de esas modificaciones tiene la idea de todos los cuerpos externos que las producen. Empero, la mente humana no conoce el cuerpo humano ni los otros cuerpos sino por las modificaciones que sufre el cuerpo mismo, es decir, por medio de las ideas correspondientes a estas modificaciones. Si una idea es concebida dentro del orden necesario que la liga a otras ideas o, como dice Spinoza, bajo el aspecto de la eternidad *(sub specie aeternitatis),* resulta necesariamente *verdadera* porque corresponderá necesariamente a su objeto corpóreo, dado que el orden de las ideas y de los objetos es uno solo. Por consiguiente, para Spinoza hay tres géneros de conocimiento:

1) las ideas aisladas propias del sentido y la imaginación, inadecuadas y confusas;

2) las ideas ordenadas racionalmente;

3) las ideas captadas en su unidad como manifestaciones de la sustancia divina única *(ciencia intuitiva,* obra del *intelecto,* considerado platónicamente. como superior a la *razón).*

69. SPINOZA: SERVIDUMBRE Y LIBERTAD DEL HOMBRE

Al abordar en la tercera parte de la *Ética* su tratado de las pasiones, Spinoza declara que las considera no como algo extraño a la naturaleza, sino como cosas naturales, sometidas a las comunes leyes naturales. Está convencido de que la naturaleza es siempre la misma, o sea, que sus leyes valen en todos los campos, inclusive en el hombre, y que, por lo tanto, nada es posible entender acerca del hombre y sus pasiones sino sobre la base de esas leyes. Por consiguiente, es necesario tratar en modo geométrico las acciones y apetitos de los hombres "justo como si se tratase de líneas, planos y cuerpos". Dentro del orden natural están encuadrados no sólo los hombres dotados de razón, sino también los que la ignoran, los estultos, los locos y los sanos de mente. Nada hay en la naturaleza que sea absurdo o ridículo, porque todo deriva necesariamente del orden y la conexión de ella.

Sobre esta base, Spinoza levanta su geometría de las pasiones que es, al mismo tiempo, un análisis de la servidumbre y la libertad humanas porque considera tanto la potencia de las pasiones sobre el hombre como la potencia del hombre sobre las pasiones. Este análisis tiene como fundamento unos cuantos principios que no son propios del hombre, sino que pertenecen a todo ente en general.

El principio fundamental es que todas las cosas tienden a perseverar en el propio ser y que este esfuerzo de autoconservación es la esencia actual de la cosa misma. De este principio surgen las pasiones fundamentales, *alegría* y *tristeza;* en efecto, la alegría es el afecto ligado a la conservación y al perfeccionamiento del propio ser, mientras la tristeza es la pasión ligada a una disminución del ser. Pero como alegría y tristeza se acompañan con la idea de una causa que las produce, se transforman en *amor* y *odio,* por las cuales el hombre busca todo aquello que le produce alegría y rehuye todo lo que le ocasiona tristeza. De estas pasiones fundamentales nacen todas las demás.

La servidumbre del hombre consiste en su impotencia para moderar y reprimir las pasiones. Esta impotencia no es uña imperfección de la naturaleza. Perfección e imperfección son nociones del pensamiento humano que nacen de la confrontación entre individuos de la misma especie; y lo mismo vale para el bien y el mal. La naturaleza no hace más que seguir su orden necesario. Si el hombre quiere dominar a las pasiones debe considerarlas como parte de la naturaleza humana y, por consiguiente, del orden universal en el que figura ésta. Sólo así podrá pasar de la esclavitud a la libertad, del mal al bien, entendiendo como bien todo aquello que es útil a la vida individual y asociada.

El hombre que domina a las pasiones, el hombre libre, es aquel que habiendo comprendido la naturaleza de las pasiones puede actuar independientemente de ellas. La pasión mueve al hombre en función de la alegría y la tristeza; pero en realidad la alegría y la tristeza sirven realmente para conservarlo y reforzarlo en su ser, para darle mayor realidad y perfección. Ahora bien, el hombre puede hacer esto incluso independientemente de la alegría o la tristeza, actuando en función de lo útil. En tal caso, actuará según la razón y su vida será virtuosa. Se le abrirá la senda de la libertad, comprenderá sus propias pasiones y, en la medida en que las comprenda, dejará de ser su esclavo. Una pasión no se vence por medio de preceptos abstractos, sino con *otra pasión más fuerte.* La *razón*, al descubrir el orden natural y necesario de las pasiones hace que, por así decirlo, se supriman las unas a las otras.

Pero la razón que descubre el orden natural reconoce, al mismo tiempo, en ese orden, a Dios mismo. La libertad humana, en cuanto se funda en el conocimiento de la necesidad natural de las pasiones, se funda en el conocimiento de Dios, es decir, del orden necesario y universal. La razón (el segundo género de conocimiento) y la ciencia intuitiva (el tercer género de conocimiento) son, pues, los caminos que conducen al hombre a la libertad. El tercer género de conocimiento es el que

del conocimiento de los atributos de Dios procede al conocimiento de la naturaleza de cada cosa en particular, es decir, que ve en cada cosa una manifestación de Dios geométricamente ordenada en relación con el todo. Este conocimiento es, a un tiempo, *amor de Dios* porque es alegría a la que se acompaña la idea de Dios en cuanto causa.

El amor intelectual a Dios es el más alto término de la libertad humana. Es el mismo amor con que Dios se ama a sí mismo o por lo menos forma parte de ese amor. Es la felicidad y la libertad del hombre que se libera de las pasiones particulares y del temor a la muerte porque se garantiza en su integridad. En realidad, dice Spinoza, el hombre libre piensa en todo menos en la muerte; su sabiduría es meditación no de la muerte, sino de la vida, puesto que sólo desea actuar, vivir y conservar su propio ser mediante la búsqueda de lo útil.

70. SPINOZA: RELIGIÓN, POLÍTICA, EDUCACIÓN

El *Tratado teológico-político* se propone explícitamente sustraer al hombre a la servidumbre de la superstición y restituirlo a su libertad religiosa y política. Spinoza considera que una religión universal y en armonía con la naturaleza puede reducirse a unos pocos principios que aseguren la obediencia del hombre a Dios. Dado que, como se ha visto, esta obediencia es esencial para que el hombre sea libre de las pasiones y es también necesaria para la vida asociada, los principios que la aseguran son indispensables para el hombre. Esos principios son los siguientes: 1) Existe un Dios, esto es, un ente supremo justo y misericordioso; 2) Dios es Uno; 3) Dios es omnipotente y omnisciente; 4) Dios tiene supremo derecho y dominio sobre todas las cosas; 5) el culto de Dios y la obediencia a Él consisten únicamente en la justicia y la caridad, es decir, en el amor del prójimo; 6) sólo quienes obedecen a Dios se salvan, los demás se pierden; 7) Dios condona los pecados a quienes se arrepienten. Tales son los principios fundamentales de la religión, principios universalmente obligatorios porque sin ellos no hay posibilidad de vida religiosa. Por lo que se refiere a los restantes dogmas, ritos y creencias de cada religión, según Spinoza, tienen poca importancia y cada cual debe ser libre de aceptarlos o rechazarlos, o cuando menos de interpretarlos a su modo. Entendiendo la fe como obediencia a Dios desaparece toda posibilidad de oposición entre fe y filosofía. La meta de la filosofía es la verdad; la meta de la fe la obediencia y la piedad; se trata de fines heterogéneos que no pueden chocar ni oponerse. Esta distinción posibilita la libertad del hombre en su indagación filosófica y en su fe religiosa.

Ese mismo *Tratado teológico-político, al* igual que el *Tratado teológico,* que quedó inconcluso, trazan la concepción política de Spinoza que también tiene como finalidad defender la libertad del hombre. El título del último capítulo del *Tratado teológico* revela las últimas ideas políticas de Spinoza: “Donde se demuestra que en una libre república *es* lícito que cada uno piense lo que quiera y diga lo que piensa.” Spinoza tiene del estado de naturaleza un concepto análogo al de Hobbes: el derecho de cada hombre coincide con su potencia, puesto que por naturaleza cada hombre goza de tanto derecho como fuerza posee para existir y actuar. Dado que los hombres son movidos más por las pasiones que por la razón, el estado de naturaleza los hace enemigos, pero de esta condición de guerra salen uniéndose mediante un pacto que constituye el Estado y deriva su justificación y utilidad de la utilidad que representa para quienes lo han celebrado. De este pacto nace el derecho del Estado sobre los súbditos, derecho que, sin embargo, no es ilimitado porque el Estado está vinculado por la exigencia de procurar la utilidad de sus súbditos, o sea, de conformarse a la razón por la que es justamente posible reconocer su utilidad.

Spinoza enfoca la naturaleza humana con absoluta objetividad, pero sin el pesimismo de Hobbes. Si bien es cierto que el hombre se ve constreñido al pacto social por el temor y por la esperanza, también es cierto que la razón al desarrollarse en virtud de esa misma convivencia, llega a apreciar naturalmente el estado civil, dado que habiendo escapado a la ley de la *selva* ahora aprecia la ley de la colaboración y el amor *(homo homini deus).*

Por consiguiente, Spinoza, lejos de justificar el despotismo, ve en el Estado el instrumento apto

para promover efectivamente la libertad de los ciudadanos mediante instituciones racionales capaces de proteger al individuo contra la arbitrariedad. De tal forma, en un Estado bien organizado, el hombre *encuentra* su libertad porque, al obedecer a las leyes, no hace más que obedecer a la ley de la razón de donde emanan aquéllas.

"La finalidad del Estado —escribe Spinoza— no es transformar a los hombres de seres racionales en bestias o máquinas sino, antes bien, garantizar que su mente y su cuerpo funcionen con seguridad, que se sirvan de la libre razón y que no se combatan con odio, ira o engaño ni se enfrenten el uno al otro con ánimo inicuo." La verdadera finalidad del Estado es, pues, la libertad y su tarea es una tarea educativa.

Sin embargo, para Spinoza, el Estado no debe asumir funciones culturales, sino garantizar la libertad de pensamiento y enseñanza. El Estado que sueña Spinoza se aproxima, por lo tanto, al moderno Estado liberal con funciones más bien negativas que positivas, esto es, esencialmente de policía y defensa.

En un sistema como el de Spinoza, que reconoce la naturaleza a un tiempo pasional y racional del hombre, así como el paso gradual de una fase, en que predomina el primer aspecto, a otra fase en que predomina el segundo, la exigencia educativa es omnipresente, se reconoce la función pedagógica como la más alta, y se fomentan los métodos *naturales* de educación. "Los espíritus no se someten con la violencia, sino con el amor y la generosidad"; se rechaza toda pedantería moralista, y se juzga severamente todo abuso de autoridad.

De esta forma, paradójicamente, la filosofía de la absoluta necesidad desemboca en la pedagogía de la libertad espiritual, pero, dejando de lado las paradojas, Spinoza parece advertirnos que sólo una atenta consideración de la naturaleza humana, en cuanto parte de la naturaleza universal, nos permitirá educarla de verdad para ser libre.

XL LA FILOSOFÍA Y LA PEDAGOGÍA DE JOHN LOCKE

71. EL HOMBRE Y SU OBRA

No sin dificultades, Spinoza había plegado el racionalismo de Descartes a las exigencias de un liberalismo ético-político moderado, pero su obra permaneció por largo tiempo arrumbada y casi desconocida bajo la acusación de irreligiosidad que le había ganado el carácter panteístico de su filosofía.

Al finalizar el siglo XVII, el más grande y afortunado teórico del liberalismo político fue el inglés John Locke, quien injertó su pensamiento en el tronco secular del empirismo anglosajón que va de Rogerio Bacon a Occam, a Bacon de Verulam y a Hobbes. Por consiguiente, en el plano teórico, Locke parte de una crítica al innatismo y al racionalismo, mientras que en el plano político expresa algunas de las más vivas exigencias que se planteaban entonces en Inglaterra. Por eso, todo su pensamiento se nos aparece como caracterizado por un esfuerzo constante de adherirse a la experiencia concreta.

Nació Locke en Wrington, cerca de Bristol, el 29 de agosto de 1632, en el seno de una familia de pequeños nobles rurales. Fue educado en primer lugar por el padre, orgulloso puritano que mitigó paulatinamente su severidad inicial hasta que llegó a tratar al hijo aún jovencito como un amigo. Estudió luego en la escuela de Westminster, de la que no conservó un buen recuerdo, y en fin frecuentó la Universidad de Oxford, cuyo canciller, John Owen, era partidario de una política de tolerancia para con todas las religiones. Las ideas de Owen no dejaron de influir sobre el joven Locke. En 1658 obtuvo el grado de maestro en artes y empezó el periodo más importante de su formación espiritual. La obra de Descartes, aparecida veinte años antes, fue la que más influyó en él; pero también estudió a Hobbes y a Gassendi.

Hacia 1664 empezó a ocuparse de estudios naturales y medicina; y aunque no obtuvo jamás el título, sus amigos lo llamarán desde entonces "doctor Locke". Se ocupaba también de política, en la que empezó a militar hacia los 35 años de edad, al convertirse en secretario de Lord Ashley, luego conde de Shaftesbury. De Oxford se trasladó a Londres en 1667. En 1672 Lord Ashley recibió el título de conde de Shaftesbury y fue nombrado Lord Canciller. Locke entonces participó activamente en la vida política no obstante su salud delicada. En 1675, Shaftesbury cayó en desgracia y Locke se retiró a Francia donde vivió cerca de cuatro años dedicado a la preparación de su *Ensayo. Hacia* fines de 1679 regresó a Londres, pero las intrigas políticas obligaron a su protector a refugiarse en Holanda en 1682, donde al año siguiente murió en Amsterdam. Circundado de sospechas no obstante su prudente conducta, Locke se exilió voluntariamente en Holanda, en 1683. En ese país permaneció más de cinco años.

No volvió a Inglaterra sino hasta después de la revolución de 1689 que llevó al trono a Guillermo de Orange. A partir de entonces su autoridad fue inmensa por considerársele como el representante del nuevo régimen liberal. En 1689 apareció anónima su *Epístola de tolerantia,* escrita en Holanda. Al año siguiente vieron la luz, también anónimos, sus *Dos tratadas sobre el gobierno.*[1] en 1690 apareció su obra fundamental, *Ensayo sobre el entendimiento humano.*[2] En los años subsiguientes. Locke trabajó en otras obras filosóficas, entre las cuales el tratado sobre *La conducta del intelecto*. En 1693 se publicaron sus *Pensamientos sobre educación.* Locke pasó los últimos años de su vida como huésped de Lady Marsham, en Oates, cerca de Londres, donde falleció el 28 de octubre de 1704.

[1] Trad. esp. del segundo, *Ensayo sobre el gobierno civil,* F. C. E., México, 1941. [T.]
[2] Trad. esp. F. C. E., México, 1956. [T.]

72. LA INDAGACIÓN CRÍTICA

El supuesto fundamental de la obra de Locke es que en todo campo se deben reconocer los límites del hombre y que es dentro de esos límites donde se deben consolidar sus efectivos poderes. El empirismo afirma que la conciencia humana se halla encerrada en los confines de la experiencia y que más allá de ellos no hay más que problemas insolubles o arbitrarias fantasías.

La actitud fundamental de Locke es empirista justo porque impone una saludable moderación a las pretensiones de la razón humana. Manifestaciones de esa actitud son la afirmación de la libertad individual en lo político, la defensa de la tolerancia en lo religioso, pues al considerar al hombre dentro de sus límites quiere garantizarle en el interior de ese espacio el ejercicio de sus efectivas facultades. Su ideal educativo, que tiene como meta la función social del hombre y las tareas concretas que esperan a éste en la vida asociada, son fruto de ese mismo enfoque en que se renuncia a toda pretensión metafísica y a todo intento de ir más allá de aquella realidad dentro de la cual el hombre vive y funciona efectivamente.

Más de una vez se le ha reprochado a Locke (al igual que al empirismo) esta renuncia a la metafísica, considerándola como un rasgo de inferioridad filosófica. En realidad, es resultado de la convicción de que la filosofía debe moverse estrictamente dentro del horizonte de los problemas concretos que no trascienden al hombre. La *experiencia* de que habla Locke no es más que el mundo donde el hombre vive y actúa y en el que debe radicar sólidamente.

El modo como nació en Locke la primera idea del *Ensayo* nos permitirá comprender mejor esta actitud. En la "Epístola al lector", que precede al *Ensayo,* Locke narra que en el invierno de 1670, en una reunión de amigos se discutía de varias cuestiones que nada tenían que ver con lo que luego fue el tema del *Ensayo*. En la discusión surgieron toda suerte de problemas y no se acertaba a resolver las dudas. Se le ocurrió entonces a Locke que, antes de emprender semejantes inquisiciones, era indispensable estudiar cuáles son las aptitudes propias de los hombres y ver qué objetos son capaces o incapaces de conocer. A partir de ese momento empezó a trabajar en el *Ensayo* y puede decirse que así nació la primera *indagación crítica* de la filosofía moderna, es decir, el primer estudio enderezado a establecer cuáles son efectivamente las capacidades humanas mediante el reconocimiento de los límites propios del hombre. En esta vía Locke desea proceder con "sencillo método histórico", o sea, descriptivamente y evitando detenerse en los problemas metafísicos que pudieran surgir en la ruta. Por tanto, pone fuera de su consideración las hipótesis de Hobbes acerca de la naturaleza material del espíritu y las ideas, limitándose a considerar las ideas como ideas, esto es, como objetos de conocimiento. Lo único que se propone es verificar "el origen, la certidumbre y el alcance del entendimiento humano" en sus diversos grados, hasta llegar a aquellos que sólo poseen una certidumbre mínima o incluso la pura posibilidad.

73. LAS IDEAS SIMPLES Y LA PASIVIDAD DEL ESPÍRITU

En su indagación gnoseológica Locke parte de Descartes: el objeto del conocimiento es la *idea.* Inmediatamente Locke introduce la primera limitación fundamental: las ideas se derivan exclusivamente de la experiencia, es decir, son fruto no de una espontaneidad creadora del intelecto humano, sino más bien de su pasividad frente a la realidad. Y como para el hombre la realidad es interna (el *yo)* o es externa (las *cosas* naturales), las ideas pueden proceder de una u otra de estas realidades, denominándose ideas de *reflexión* si surgen del sentido interno, e ideas de *sensación* si provienen del sentido externo. Ideas de sensaciones, o más simplemente, sensaciones, son, por ejemplo, amarillo, calor, dureza, amargor, etc., y en general todas las cualidades que atribuimos a las cosas. Son ideas de reflexión la percepción, el pensamiento, la duda, el raciocinio, el conocimiento, la voluntad y en general todas las ideas que se refieren a operaciones de nuestra mente.

Locke se mantiene fiel al principio cartesiano de que tener una idea significa percibirla, es decir, ser consciente de ella, y de ese principio se sirve para la crítica de las ideas innatas en el primer libro del *Ensayo.* Esa crítica, enderezada más que contra Descartes, contra los llamados "platónicos" de Cambridge (véase § 94) se reduce en sustancia a un solo argumento. Las ideas innatas no existen porque no son pensadas; una idea no es si no es pensada. En efecto, para ser efectivas deberían subsistir en todos los hombres y, por consiguiente, inclusive en los niños y en los idiotas, pero como estas categorías de personas no las piensan, se concluye que en ellos no existen y que, por lo tanto, no pueden considerarse innatas. Se dice que los niños adquieren conciencia de ellas al llegar a la edad de la razón; pero en la edad de la razón se adquieren también otros conocimientos que no se consideran innatos; por consiguiente, nada se opone á que también los considerados como innatos sean adquiridos. Como ejemplo de principios innatos, Locke menciona los principios lógicos de identidad y contradicción ("todo lo que es es", "es imposible que una misma cosa sea y no sea") y aplica la misma critica a la idea de Dios y a los principios morales que, a su juicio, tienen necesidad de ser demostrados por lo que no pueden considerarse innatos.

Si todos nuestros conocimientos son resultado de ideas y si las ideas proceden de la experiencia, un análisis de nuestra capacidad cognoscitiva deberá proceder ante todo a una clasificación (es decir, a un inventario sistemático) de todas las ideas que la experiencia nos suministra. Primeramente, hay que distinguir entre ideas *simples* e ideas *complejas.* La experiencia nos entrega únicamente ideas simples; las ideas complejas son producidas por nuestro intelecto mediante la combinación de las simples. En efecto, si la sensación y la reflexión proporcionan ideas simples al intelecto, éste posee la capacidad de reproducirlas, compararlas y unirlas en modo infinitamente variado. Pero ningún intelecto, por potente que sea, puede inventar o crear una nueva idea simple, esto es, no derivada de la experiencia, así como tampoco puede destruir ninguna de las ideas simples adquiridas. Éste es el límite insuperable del intelecto humano. Ignorarlo o desconocerlo equivale, para Locke, a dejarse llevar de sueños quiméricos.

Las ideas simples pueden proceder de un solo sentido (por ejemplo, los colores proceden de la vista, los sonidos del oído, etc.), o de varios sentidos a la vez (como las ideas de espacio, extensión, figura, reposo y movimiento); o exclusivamente de la reflexión (percepción o pensamiento, volición o voluntad), o simultáneamente de la percepción y la reflexión juntas (placer, dolor, poder, existencia, unidad).

En la idea hay que distinguir la *cualidad* del objeto, o sea, la potencia que nos produce la idea. Sin embargo, no todas las ideas son copias o imágenes de una cualidad objetiva. Locke recoge la distinción entre cualidades objetivas y cualidades subjetivas ya hecha por Galileo y Descartes y que Locke toma del físico Boyle denominando cualidades *primarias* a las objetivas y *secundarias* a las otras. Las cualidades primarias, originarias de los cuerpos e inseparables de éstos, producen en nosotros las ideas simples de solidez, extensión, forma, movimiento, reposo y número. Las cualidades secundarias, que no existen en los objetos, sino que son en quien las percibe producto de las diversas combinaciones de cualidades primarias, son los colores, los sonidos, los sabores, los olores. Las cualidades secundarias no guardan ninguna semejanza con los cuerpos, mientras que las primarias son imágenes de los cuerpos mismos. Los cuerpos poseen otras cualidades, a saber, las *potencias* por las cuales son capaces de producir alteraciones en las cualidades primarias de los otros cuerpos.

Entre las ideas simples de reflexión, Locke considera como fundamental la percepción, que es el pensamiento mismo, y junto a ésta examina las otras operaciones del espíritu, como la memoria, el discernimiento, la comparación, la composición de ideas y, en fin, la facultad de abstraer, de la que nacen las ideas generales.

74. LA ACTIVIDAD DEL ESPÍRITU Y LAS IDEAS COMPLEJAS

El único material a disposición del espíritu es el constituido por las ideas simples. Por lo que toca a

recibirlo, el espíritu es puramente pasivo; por el contrario, es activo en lo que se refiere a reordenarlo para producir las ideas complejas, las relaciones y las ideas generales. *Idea compleja* es aquella que resulta de la combinación de varias ideas simples. *Relación* es la percepción simultánea de dos ideas, simples o complejas que, sin embargo, no forman una idea única. *Idea general* es el producto de la abstracción por la cual se separa una idea de las otras que la acompañan en la realidad.

Aunque en número infinito, las ideas complejas pueden clasificarse en tres categorías fundamentales: *modos, sustancias* y *relaciones.* Los modos son las ideas no consideradas subsistentes por sí mismas, sino sólo como manifestaciones de una sustancia (por ejemplo, triángulo, gratitud, asesinato). Son sustancias las ideas complejas que se consideran como subsistentes por sí mismas (por ejemplo, hombre, plomo, oveja, etc.). Relación es la confrontación de una idea con otra. De todos estos tipos de ideas compuestas, Locke considera únicamente los principales. Su análisis reviste una importancia particular en lo que concierne a la idea compuesta de sustancia.

Dado que varias ideas simples se presentan siempre unidas entre sí, la mente sin darse cuenta tiende a considerarlas como una sola idea simple, pero como no puede imaginar que una idea simple pueda subsistir por sí misma adquiere el hábito de suponer que tiene por fundamento un *substratum.* Este *substratum* se llama sustancia. Locke afirma claramente el carácter arbitrario de este concepto de sustancia que evidentemente está más allá del testimonio de la experiencia. Dice a este propósito. “Si se pregunta a alguien por el sujeto al cual el color y el peso son inherentes, no estará en mejor situación que la del indio quien, al decir que al mundo lo soportaba un gran elefante, le fue preguntando en qué se apoyaba, a su vez, el elefante. A esto, contestó que se apoyaba en una gran tortuga; pero como todavía fue apremiado para decir en qué consistía el apoyo de esa tortuga de amplias espaldas, contestó que consistía en un *algo que no sabía qué era.* La idea a la que damos el nombre general de sustancia, no es nada sino el supuesto, pero desconocido soporte de aquellas cualidades que encontramos existentes.”

Esto vale tanto para la sustancia corporal como para la sustancia espiritual: la primera, sustrato de las cualidades sensibles; la segunda, sustrato, igualmente desconocido, de las operaciones del espíritu. De esta crítica de la sustancia a la negación de la sustancia misma, o sea, de toda realidad subyacente de los fenómenos de las sensaciones externas e internas, no hay más que un paso. *Locke no dio ese paso.* Lo darán más tarde Berkeley y Hume: Berkeley por lo que toca a la sustancia material, Hume por lo que se refiere también a la sustancia espiritual. Y en realidad, el concepto de sustancia es extraño al empirismo tal y corno fue planteado por Locke. No volverá a tener un nuevo planteamiento hasta el criticismo de Kant.

El espíritu manifiesta su actividad no sólo en la producción de las ideas complejas, sino también en el establecimiento y reconocimiento de las relaciones. En efecto, el intelecto no se limita a considerar una cosa aisladamente, sino que va siempre más allá de ella para reconocer en qué relaciones está con las otras. De esa forma nacen las relaciones y los relativos nombres con que se designan las cosas que se ponen en relación. Relaciones fundamentales son las de causa y efecto, las de identidad y diversidad. A propósito de estas últimas, Locke se enfrenta con el problema de la identidad de la persona. Percibe esta identidad en la conciencia que acompaña a los diversos pensamientos que se suceden en la subjetividad. El hombre no sólo percibe, sino .que percibe que percibe; a todas sus sensaciones o percepciones se acompaña la conciencia de que es su yo quien siente y percibe; y esta conciencia actúa de modo que las sensaciones y percepciones constituyen un yo único, por lo que viene a ser el fundamento de la unidad de la persona.

75. LAS IDEAS GENERALES

En tercer lugar, la actividad del espíritu se manifiesta en la formación de las ideas generales. El punto de vista de Locke acerca de este problema es rigurosamente nominalista: “Lo general y lo

universal no pertenecen a la existencia real de las cosas, sino que son invenciones y creaturas del entendimiento, fabricadas por él mismo para su propio uso y que se refieren sólo a los signos, ya se trate de palabras o de ideas." La doctrina de que palabras e ideas son signos había sido formulada por Guillermo de Ocham (§ 43) en el siglo XIV; la *Summa totius logicae* del franciscano inglés aún se leía y estudiaba en Inglaterra en tiempos de Locke, quien repite su doctrina fundamental casi en los mismos términos. Los nombres y las ideas son signos de las cosas; es decir, están en lugar de las cosas mismas. Los nombres generales indican las ideas generales; y las ideas generales son producidas por el intelecto en cuanto éste observa las semejanzas existentes entre grupos de cosas particulares.

De tal forma, en realidad, a las ideas generales no corresponde sino la semejanza que media entre las cosas mismas. Una vez formada la idea general, el intelecto la toma como modelo de las cosas singulares a las cuales corresponde y que, por consiguiente, se indican con un único nombre. Por ejemplo, una vez formada la idea general de hombre mediante la observación de la semejanza existente entre los hombres, el intelecto emplea la palabra hombre para indicar a los hombres mismos e incluye en la especie hombre a todos los individuos que se asemejan.

Al contrario de las ideas generales, que aunque formadas por el intelecto no son arbitrarias, las palabras son signos convencionales que están en lugar o de las propias ideas o de las ideas de los otros o de las cosas mismas. El nominalismo del tercer libro del *Ensayo* reproduce fielmente el nominalismo occamista.

76. LA VALIDEZ DEL CONOCIMIENTO

La experiencia proporciona el material del conocimiento, pero no es, según Locke, el conocimiento mismo. Éste tiene que ver únicamente con ideas, porque el único objeto posible de nuestro intelecto es la idea; pero no se reduce a las ideas porque consiste en *percibir* un *acuerdo o un desacuerdo de las ideas entre sí.* Como tal, el conocimiento puede ser de dos clases fundamentales. Es conocimiento *intuitivo* cuando el acuerdo o el desacuerdo se percibe inmediatamente y en virtud de las ideas mismas, sin la intervención de otras ideas. Por ejemplo, se percibe inmediatamente que el blanco no es negro, que el tres es más que el dos, etc. Este conocimiento es el más claro y cierto que el hombre pueda alcanzar y es, por consiguiente, el fundamento de la certidumbre y la evidencia de todos los demás. El conocimiento es, en cambio, *demostrativo,* cuando el acuerdo o el desacuerdo entre dos ideas no es percibido inmediatamente, sino que se pone en evidencia mediante el empleo de ideas intermedias denominadas pruebas.

El conocimiento demostrativo se funda evidentemente en un cierto número de conocimientos intuitivos. En efecto, en un razonamiento tendiente a demostrar la relación que existe entre dos ideas a primera vista distantes la una de la otra, se procede poniendo a cada paso en relación intuitiva esas dos ideas con otras que a su vez guardan una relación intuitiva. La certeza de la demostración se funda en la de la intuición. Pero cuando las pruebas son en gran número, sobre todo en las demostraciones largas, surge la posibilidad de error; por lo tanto, el conocimiento demostrativo es mucho menos seguro que el intuitivo.

Además de estas dos especies de conocimiento, hay otro que es el conocimiento de las cosas que existen fuera de nosotros. Locke es consciente del problema que surge del planteamiento mismo de su doctrina. Si el espíritu en sus pensamientos y raciocinios no tiene que ver sino con ideas, si el conocimiento consiste en percibir el acuerdo o el desacuerdo entre las ideas ¿cómo es posible llegar a conocer una realidad diferente de las ideas? Al reducir el conocimiento a ideas y relaciones de ideas ¿no se lo reduce a un castillo en el aire, a una fantasía que en nada se diferencia del sueño más quimérico? Para Locke el conocimiento es verdadero sólo cuando existe una *conformidad entre las* ideas y la realidad de las cosas. Pero ¿cómo es posible comprobar *esta* conformidad si la realidad de las cosas la conocemos sólo a través de las ideas?

Ahora bien, existen *tres órdenes* de realidad: el yo, Dios y las cosas. Y hay tres modos diversos

de llegar a la certidumbre de esas tres realidades fundamentales. Tomamos conocimiento de nuestra propia existencia mediante la intuición; de la existencia de Dios a través de la *demostración;* de la existencia de las cosas por medio de la *sensación.*

Por lo que se refiere a la existencia del yo, Locke recurre al procedimiento cartesiano. Yo pienso, razono, dudo y de esa forma percibo mi propia existencia y no puedo dudar de ella. Por cuanto se refiere a la existencia de Dios, Locke repite la demostración causal de su contemporáneo Samuel Clarke (§ 93). La nada no puede producir un ser; si hay algo, ello quiere decir que ha sido producido por otra cosa, pero como no es posible remontarse de esta forma al infinito, debe admitirse un ser eterno que ha creado todo. Con el hombre, ese ser infinito ha producido la inteligencia, por consiguiente, debe poseer una inteligencia infinitamente superior a la creada por él, así como también, por lo mismo, una potencia superior a la de todas las fuerzas creadas que actúan en la naturaleza. Evidentemente, este ser eterno, omnisciente, omnipotente, es Dios.

Cuanto a la realidad de las cosas, el hombre no dispone de otro medio para conocerla que la sensación, más precisamente, la sensación efectiva. No existe ninguna conexión necesaria entre la idea y la cosa: sólo el hecho de que efectivamente estamos percibiendo la idea del mundo externo nos permite conocer que algo existe en este momento fuera de nosotros y nos causa la idea. Según Locke, la certidumbre conexa a la sensación efectiva es suficiente para garantizar la realidad de la cosa externa. No es admisible que nuestras facultades nos engañen a tal punto; es indispensable que tengamos fe en nuestras facultades, puesto que no podemos conocerlas si no es utilizándolas.

Cuando el objeto deja de ser atestiguado por los sentidos, desaparece la certidumbre de su existencia y es sustituida por una simple verosimilitud. Es razonable suponer que las cosas y los hombres siguen existiendo fuera de mi percepción actual y que existen aunque yo no haya tenido de ellos una tal percepción; pero todo esto es probabilidad, no conocimiento indudable.

De esta forma, el dominio del conocimiento queda limitado a la intuición, a la que le concierne la realidad del yo; a la demostración, a la que le concierne la realidad de Dios; y a la sensación actual, a la que le concierne la realidad de las cosas. Al externo de este conocimiento cierto se extiende el dominio del conocimiento probable, que es mucho más vasto. El conocimiento probable tiene por órgano al *juicio,* esto es, la facultad por la cual el hombre afirma la verdad o la falsedad de una proposición sin percibir su evidencia. Esa afirmación puede hacerse sobre dos fundamentos: la conformidad de una proposición a la experiencia; el testimonio de otros hombres. Cuando este testimonio es unánime el grado de probabilidad es más alto y se aproxima a la certidumbre.

El conocimiento cierto (intuición, demostración y sensación) y el conocimiento probable (juicio) constituyen el dominio de la *razón* que, en cuanto tal, se diferencia de la *fe. La fe* no tiene más base que la revelación. Pero la razón sigue siendo el criterio para juzgar de la fe misma, pues ningún hombre inspirado por Dios puede comunicar a los demás hombres ninguna idea simple que éstos no hayan recibido antes por vía de la sensación o de la reflexión. Por otra parte, la revelación no suscita el asentimiento si contradice al conocimiento intuitivo. Por lo tanto, la razón es la sola que puede decidir sobre la autenticidad y el valor de la revelación misma. La fe debe restringirse al terreno de lo probable y su órgano será el juicio: no perturba ni niega a la razón, sino que la ayuda a llegar adonde no podría por sí sola. Si así no fuera, no sería posible confutar ninguna extravagancia ni fanatismo.

77. LIBERALISMO POLÍTICO Y TOLERANCIA RELIGIOSA

Al igual que en Hobbes, también en Locke al empirismo cognoscitivo corresponde una concepción *utilitarista* de la moral; sin embargo, se trata de un utilitarismo moderado y prudente concorde con el planteamiento general de su filosofía. Es ley natural que el hombre busque la felicidad y rehuya el sufrimiento; como se ha visto, no existen leyes morales innatas y sólo por la experiencia aprende el hombre a prever las consecuencias de sus actos y a actuar según la razón. Así llega a reconocer la existencia de tres tipos fundamentales de leyes por referencia a las cuales se puede juzgar la

moralidad, esto *es,* la utilidad real de una acción: las leyes divinas, las leyes civiles y las leyes de la opinión pública. Una acción se califica específicamente como virtuosa o viciosa sobre la base de éstas últimas. Locke atribuye la máxima importancia a los usos sociales y al natural *afán de aprobación y estima* que mueve a los hombres. De esa forma el utilitarismo de Locke establece una estrecha conexión entre la felicidad del individuo y la utilidad general. Este mismo planteamiento optimista sirve de base al pensamiento político de Locke. Hobbes había concebido el derecho natural como el derecho ilimitado de todos a todo, y por lo mismo había considerado la condición original del hombre como una guerra universal. En cambio, para Locke el derecho natural de cada hombre está limitado por el derecho igual de los demás hombres, y, por lo mismo, descubre en el estado mismo de naturaleza la posibilidad de una ordenada y pacífica convivencia. El derecho del hombre está limitado a la propia persona y es, por consiguiente, derecho a la *vida,* a la *libertad* y a la *propiedad* en cuanto es fruto del propio trabajo. Estos fundamentales derechos *inalienables* suponen ulteriores derechos de *defensa* y *justicia,* es decir, que todos los hombres tienen derecho a defender la propia vida, libertad y propiedad y a castigar a quien atente contra ellas.

Al delegarse en un poder soberano los derechos de defensa y justicia —dado que su ejercicio individual es incompatible con el orden y la paz sociales—surge el Estado. Por consiguiente, a diferencia de lo que sucede en Hobbes, el pacto social no anula los derechos originales de los hombres; antes bien, como el Estado recibe su autoridad sólo en virtud del mandato que se le confiere de *defender* y *garantizar tales* derechos, su poder no es absoluto sino limitado y no anula ni disminuye la libertad de los ciudadanos sino que la conserva y acrece. Las leyes tienen como finalidad defender al individuo contra los abusos y las arbitrariedades.

En el Estado, el poder supremo es el legislativo, ejercido por una asamblea representativa que tiene el deber de legislar en forma general y teniendo siempre presente el bien común. Incluso el rey está obligado a tutelar las leyes y a velar por su cumplimiento. Si así no lo hiciera, perdería su autoridad y en tal caso se justificaría una revolución puesto que tendería a restablecer el orden perturbado por el monarca. Para evitar este peligro, el poder ejecutivo debe hallarse en otras manos que el legislativo: dirige los asuntos internos y externos del Estado y juzga y castiga a quienes quebrantan las leyes (Locke aún no lo separa del poder judicial).

Corolario lógico de la posición de Locke era el principio de la tolerancia religiosa. La religión queda comprendida dentro de los límites de la libertad de la persona, límites que se deben reconocer y respetar recíprocamente. El Estado, creado para garantizar los derechos originales del individuo, no puede inmiscuirse en cuestiones de religión. Por otra parte, la Iglesia es "una libre sociedad de hombres espontáneamente unidos para servir a Dios", y por lo tanto no puede ejercer ninguna coacción ni sobre quienes pertenecen a ella ni sobre quienes están fuera. Por otra parte, ninguna fuerza coercitiva es útil a la religión, porque la fe no puede imponerse y la única arma legítima del creyente es la persuasión. En su obra *La conformidad del cristianismo con la razón,* Locke mismo hace una apología del cristianismo sobre el fundamento de la tolerancia y la libertad de interpretación. No tenemos otra obligación que creer exclusivamente en lo que entendemos y cada uno debe construirse por sí mismo la propia fe guiado por el Evangelio, en plena libertad de espíritu y en el respeto de la libertad ajena.

78. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y MORAL

El pensamiento pedagógico de Locke está estrechamente conectado con su filosofía y su liberalismo político. Aboga por una educación apta para formar un "gentleman" capaz de ser útil a sí mismo y a su patria en un clima de ordenada libertad y audaz iniciativa.

Antes que por Locke, este aspecto esencialmente práctico de la educación había sido subrayado por su contemporáneo Juan Milton (1608-1674), el gran poeta autor del *Paraíso perdido,* secretario de Cromwell en el periodo de la lucha contra el absolutismo de los Estuardo. Milton compuso también un *Tratado sobre la educación;* pero, además de una excesiva ambición enciclopédica,

adolecía de la tradicional actitud humanística que atribuía la prioridad incluso cronológica al estudio del latín y tendía a enseñar todas las materias mediante la lectura directa de los clásicos.

En Locke, el estudio del latín está relegado a un segundo plano, se atiende más a la calidad que a la cantidad de la enseñanza, y la formación del carácter se antepone a la intelectualidad; el contraste es tan radical, que muchos lo consideran como un rechazo definitivo de los ideales humanísticos por parte de quien es considerado, con justicia, como el "padre de la Ilustración". Pero en realidad Locke no hace más que recoger y proseguir algunas de las exigencias más características de la renovación educativa humanístico-renacentista.

En sus *Pensamientos sobre educación,* donde refunde cartas realmente escritas a un su amigo que le pedía consejos sobre la educación que debía dar a su hijo, Locke trata sucesivamente de la educación *física, moral e intelectual.* Por lo que se refiere a la parte física, su ideal de *endurecimiento* (es decir, que debe hacerse al cuerpo apto para soportar fatigas y rigores) recuerda mucho al de Alberti. Por cuanto a la educación del carácter, Locke había sido precedido por los mayores tratadistas y educadores del Renacimiento también en lo tocante al papel sobresaliente que atribuye a los buenos *hábitos* precozmente adquiridos, al *deseo de estimación* y al *sentimiento del honor.* Por lo que se refiere a la educación intelectual, si bien aconseja otros medios diversos, el ideal lockiano sigue siendo genuinamente humanístico en cuanto quiere formar un intelecto ágil y capaz de enfrentarse a los problemas reales de la vida individual y asociada, es decir, capaz de *autonomía de juicio.*

Incluso el tono aristocrático de la educación lockiana debe parangonarse a la análoga orientación humanística. A diferencia de los humanistas, Locke no tiene prejuicios de casta. Si se preocupa por exponer lo que debe ser la educación del caballero, lo hace porque si bien comprende la necesidad de "estimular en todas partes ese método de educación de la juventud que, relativamente a las diversas condiciones, sea el más fácil, rápido e idóneo para producir hombres virtuosos, útiles y capaces en los diversos papeles que desempeñarán en la sociedad", considera que, por el momento, "la condición del noble es la que mayormente debe ser objeto de atención, porque una vez que los jóvenes pertenecientes a esta clase hayan sido rectamente dirigidos por su educación, no tardarán en hacer que los otros los sigan e imiten su ejemplo".

Locke prefiere la educación en el hogar, bajo la guía de un preceptor, a la que se imparte en las escuelas públicas. Pero esto se debe a su experiencia de las *Public Schools* inglesas como lugares donde reinaba la peor grosería de modales y de palabra. Es de creer que sus ideas hubieran sido muy diversas si hubiese tenido a su disposición una *Giocosa.*

El ideal de Locke es adquirir progresivamente un dominio completo del cuerpo y las pasiones hasta convertirlos en dóciles instrumentos de la razón. Hay exageración en sus consejos de exponer a los niños al frío y al calor y de acostumbrarlos desde muy pequeñitos a no ser caprichosos; pero en general tiene un concepto sano del desarrollo infantil, físico y mental.

Por lo que se refiere a la educación moral, el núcleo del pensamiento de Locke debe interpretarse en el sentido de que hay que ser rígidos con el niño y obligarlo desde temprano a adquirir buenas costumbres, justo por la razón de que aún no tiene personalidad ni exigencias de autonomía; sólo de tal forma, al manifestarse éstas, será posible respetarlas. De aquí su máxima famosa, que tanto fue criticada (sobre todo por Rousseau), de "razonar con los niños", es decir, de tratarlos como seres racionales apenas fuera posible. De lo que se trata no es de propinarles razonamientos abstractos, sino de "darles la sensación de que lo que hacéis es en vosotros razonable y para ellos útil y necesario, y que no les dáis órdenes ni prohibiciones por capricho, pasión o fantasía". Locke cree que "no hay virtud a que no pueda estimulárseles ni culpa de que no se les pueda apartar mediante la persuasión; mas las *razones* —añade— deben ser propias para su edad e inteligencia y deben exponerse siempre con pocas y sencillas palabras".

De ese modo, se pasa de un régimen de autoridad absoluta, del que el niño, por lo demás, no se da cuenta dada su poca edad, a la creación paulatina de relaciones fundadas en la confianza y la estima recíprocas. La apertura de la mente a la razón coincide con un progresivo encaminamiento hacia la libertad.

El factor que garantiza el autodominio e impide que la libertad degenere en libertinaje es el deseo de ganar estimación, al que "los niños son sensibilísimos", y el sentimiento del honor, merced al cual un simple reproche puede ser más eficaz que un castigo. En cuanto a las penas corporales, deben evitarse cuanto sea posible porque enseñan a someterse a la violencia antes que a la razón.

79. LA EDUCACIÓN INTELECTUAL

Locke considera el juego como un factor educativo de enorme importancia, y no sólo como un ejercicio físico. El juego enseña a medir las propias fuerzas, a dominarse, a actuar con provecho sobre el mundo externo. Por último, puede ser fuente de enseñanzas intelectuales. Por ejemplo, los niños podrían aprender a leer jugando con cubos con las letras del alfabeto.

Para Locke, el mayor atractivo del juego es la libertad. Observa justamente que el niño, como por lo demás el hombre —aunque en medida mucho mayor—, gusta de entregarse a actividades diversas, siempre y cuando no se trate de actividades obligatorias. Por consiguiente, llega al punto de afirmar, paradójicamente, que el juego debería ser obligatorio y el estudio libre, en la confianza de que el niño se aplicará a éste de buena gana como a juego, sobre todo si se le concede como un premio por la constancia demostrada en sus juegos "obligatorios".

Tras esta aparente paradoja hay una seria admonición: el estudio debe organizarse de modo tal que resulte natural, placentero y apto para satisfacer la curiosidad natural y los intereses del niño.

Este criterio, junto con el de la utilidad real y la capacidad formativa de las nociones enseñadas, sirve de base al plan de estudios trazado por Locke. Se empieza por la lengua viva, se dan a leer libros fáciles e interesantes, y muy pronto se inicia con método directo y sin reglas de ninguna clase el aprendizaje de una segunda lengua moderna (de preferencia el *francés):* Sólo cuando el niño haya dominado suficientemente su lengua materna y una extranjera, se pasará al latín, que se enseñará también "como se enseña el inglés, sin atormentar a los alumnos con las reglas".

Locke considera aún el latín como una lengua cultural útil para su *gentleman,* mientras que el griego lo reserva para los pocos que querrán convertirse en doctos.

Viceversa, su discípulo aprenderá historia, geografía, geometría, ciencias naturales y "todas las otras ramas de la cultura que se refieren a cosas que los sentidos perciben" y que, por lo tanto, le interesan. Proscripción, en cambio, de la retórica, la lógica y la metafísica, que no sirven para nada. Hablando y razonando en la lengua madre, se aprende a hablar y a razonar bien. Cuanto a la metafísica y a la "filosofía natural", Locke las tiene en tan poca consideración que las acepta a manera de barniz que permite sostener una conversación.

No es mayor la estimación que Locke siente por la física de su tiempo, a excepción de los *Principia* de Newton, que verdaderamente dan "a conocer algunas provincias, por así decirlo, particulares del incomprensible universo". En efecto, Locke, fiel amigo de Newton, interpretaba a maravilla la concepción que de su propia ciencia tenía el descubridor de la ley de la gravitación universal. Newton mismo, que entre otras cosas había llegado a deducir de una sola fórmula muy simple las tres leyes de Kepler, se parangonaba con un niño que juega en la playa con algunas maravillosas conchas frente al infinito misterio del mar.

Si Locke poda tan radicalmente el plan de estudios de su alumno ideal, no lo hace movido por motivos groseramente materialistas, como se le ha reprochado, sino porque tiene un concepto preciso y moderno de lo que es ciencia y lo que no lo es. En *La conducta del intelecto* formula su ideal de formación intelectual que es "preparar al intelecto de forma que absorba cualquier ciencia a que desee dedicarse" y sea capaz "de libertad de pensamiento", sin lastre de reglas y nociones dudosas.

En el fondo, se trata del mismo ideal *formal* del Humanismo aplicado en otras diversas circunstancias histórico-culturales. Y genuinamente humanístico es también esta remisión a las fuentes que Locke toma de La Bruyère, el caústico autor de los *Caractères* (1645-1696): "Recurrid a la fuente original y no toméis materiales de segunda mano. No hagáis de lado a los grandes

maestros, frecuentadlos... familiarizaos plenamente con los principios de los autores originales, confirmadlos y luego sacad vosotros mismos las deducciones del caso.”

Es justamente el sentido histórico —la mayor de las conquistas humanísticas— lo que hace de Locke un realista, es decir, un hombre atento a los problemas reales de su tiempo, alejado de toda abstracción, libre de formalismos hueros, de las inertes rutinas del Humanismo convencional.

Por lo que se refiere a integrar la educación intelectual de su “gentilhombre” con ejercicios corporales, Locke aconseja, además de la esgrima y la equitación, el aprendizaje de oficios manuales como la jardinería o la carpintería, a fin de que los jóvenes “enderecen hacia algo útil su tendencia a la actividad”. Pero aunque no comulga del prejuicio común contra las actividades manuales y las actividades prácticas en general (por ejemplo, aconseja el estudio de la contabilidad), aún se halla muy lejos de plantear el problema de la educación popular en términos concretos.

Aunque en un proyecto de ley contra el pauperismo preveía la apertura de escuelas comunales para los niños de familias indigentes, de tres a catorce años de edad, no se trata de impartir en ellas otra enseñanza que la de un oficio con la idea de sacar de inmediato un provecho económico. Los generosos “sueños” de Comenio no hacen mella en la realista sabiduría del fundador del liberalismo moderno.

XII. RACIONALISMO Y EMPIRISMO

80. RAZÓN Y EXPERIENCIA

Con Descartes, Spinoza y los ocasionalistas por un lado, y Bacon, Hobbes y Locke, por el otro, parecía resurgir en cierto modo la vieja contienda escolástica entre realistas y nominalistas. Los unos, en efecto, asumían como principio supremo de verdad la *evidencia racional* que no se aplica a los objetos sensibles, sino, en primer término, a contenidos mentales, como las ideas de extensión, pensamiento, sustancia divina, etc., cuya realidad metafísica ella misma garantiza. Los otros asumían como principio supremo de verdad la *experiencia sensible,* único punto de partida del raciocinio si quiere llegar a conclusiones legítimas, conclusiones que por otra parte son siempre abstracciones y generalizaciones sin realidad autónoma pero válidas en cuanto nos permiten prever nuevas experiencias particulares.

La oposición se presentaba grave e irreductible. Sin embargo, es de señalar que no era en modo alguno *absoluta,* como podría parecer a primera vista. Se trataba más bien de dos planteamientos diversos que tenían mucho en común: un profundo interés por la ciencia, en vigoroso desarrollo gracias a las contribuciones hechas por sostenedores de uno y otro punto de vista; una gran confianza en las fuerzas de la inteligencia humana, y una decidida voluntad de difundir el saber para mejorar la condición del hombre.

Se trata sustancialmente de dos métodos diversos para resolver los mismos problemas, su diversidad es una simple cuestión de prioridades. ¿Se debe partir de las puras verdades racionales para especificar después, con la experiencia, su explicación concreta, o hay que partir de la experiencia y proceder por cautelosas generalizaciones sucesivas? Como hemos visto, en *un cierto punto,* Descartes consideraba necesario recurrir a la experiencia para elegir entre las muchas posibilidades racionales aquellas efectivamente realizadas en la naturaleza, mientras por otra parte el mismo Locke atribuye la máxima importancia al *conocimiento demostrativo* basado en el acuerdo y el desacuerdo de las ideas, es decir, al razonamiento. Pero el procedimiento racional, que para Descartes es constitutivo de los conocimientos, para Locke no tiene más tarea que conectar mejor los conocimientos propiamente tales, esto es, las experiencias sensibles.

Por consiguiente, el realismo asume como ideal cognoscitivo la construcción matemática, mientras el empirismo la considera como una forma abstracta que nos sirve sólo en la medida en que se la llena de oportunos contenidos sensibles, o sea, en cuanto se aplica a los datos reales de la experiencia.

En la primera mitad del siglo XVIII ambas corrientes encarnan, respectivamente en Leibniz y Wolff, y en Berkeley y Hume. Pero tanto en Leibniz como en Berkeley se observa una notable atenuación de los motivos de divergencia entre los respectivos puntos de vista, en cuanto ambos tienen abundantemente en cuenta las exigencias legítimas de la posición opuesta. Por el contrario, en Wolff y Hume la oposición se volverá más radical que nunca, al punto de favorecer la crítica de su unilateralidad que habrá de hacerles Kant.

81. LEIBNIZ: VERDADES DE RAZÓN Y VERDADES DE HECHO

Godofredo Guillermo Leibniz (1646-1716) se preocupó por evitar los que para él eran los dos mayores peligros del racionalismo, a saber, el *monismo* absoluto y la *necesidad geométrica* de la realidad en todos sus aspectos, tal como habían sido afirmados por Spinoza. Para ello se propuso formular un orden del mundo basado en una armonía espontánea de actividades individuales y no sobre un rígido y absoluto determinismo.

Leibniz fue un hombre de extraordinaria sabiduría y versatilidad. Graduado en jurisprudencia, se ocupó de alquimia, de física y matemática; fue diplomático, bibliotecario e historiador al servicio del Duque de Hannover; fue miembro de muchas academias de varios países y fundador de la de Berlín (1700); viajó por Francia, Holanda e Italia; mantuvo relaciones epistolares con los máximos ingenios de su época, a no pocos de los cuales trató personalmente (entre otros, a Spinoza, Arnauld, Malebranche).

Leibniz aplicó su inteligencia a los campos más disímiles, inclusive prácticos: de los proyectos políticos, como distraer a Luis XIV de conquistar a Holanda induciéndolo a conquistar al lejano Egipto, al proyecto cultural para la constitución de una asociación internacional de academias, y al de una reconciliación religiosa entre protestantes y católicos. Construyó la primera máquina calculadora capaz de realizar las cuatro operaciones fundamentales y descubrió la numeración binaria (que hoy se emplea en las calculadoras electrónicas). Descubrió, poco después que Newton, pero independientemente de éste, el cálculo infinitesimal para el cual inventó un sistema más práctico de anotación que fue el que se adoptó en general (a este propósito surgió entre los dos grandes hombres una desagradable polémica sobre precedencias).

Sus obras tocan materias como la jurisprudencia, la política, la historia, la lógica, la matemática y la física. No dejó obras sistemáticas. Sus escritos filosóficos fueron compuestos ocasionalmente y muchos de ellos, como la *Monadología* y los *Nuevos ensayos sobre el intelecto humano* (crítica del *Ensayo* de Locke) no se publicaron sino hasta después de su muerte. En 1710 publicó un *Ensayo de Teodicea* (es decir, relativo a la justicia divina), que es (como reza el subtítulo) un conjunto de observaciones “sobre la bondad de Dios, la libertad del hombre y el origen del mal” en polémica contra las tesis de Bayle expuestas en su *Diccionario histórico* y *crítico.*

Leibniz está considerado como un precursor de la moderna lógica simbólica porque acarició el sueño de un sistema de anotaciones simbólicas *(arte característico* o *combinatorio)* con el que pudiera expresarse toda suerte de relaciones entre ideas, hasta llegar, mediante oportunas reglas de combinación, a efectuar auténticos cálculos lógicos capaces de producir resultados nuevos y originales.

La lógica de Leibniz se funda en la distinción entre *verdades de hecho* y *verdades de razón*. En efecto, la lógica se refiere a estas últimas y no a la verdad de hecho, a la realidad. Todo lo que es *real* lo es en cuanto realización de una posibilidad: lo que es real no es nunca lo imposible, pero tampoco excluye otras posibilidades. El mundo de la posibilidad pura es mucho más extenso que el de la realidad.

Las *verdades de* razón se refieren precisamente a la posibilidad y a su contrario, la imposibilidad, es decir, lo lógicamente contradictorio. Se fundan en el principio de *contradicción:* es contradictorio, esto es, imposible, que un triángulo tenga cuatro lados o que un cuadrado tenga diagonales no perpendiculares. Pero las cosas triangulares o cuadradas poseen otras características acerca de las cuales la lógica nada nos dice.

Las características de la realidad efectiva son *verdades de hecho,* no fundadas en el principio lógico de contradicción, lo que significa que su contrario es imposible. Tiene, por el contrario, como fundamento, el principio de *razón suficiente.* Este principio significa que “no se verifica nada sin una razón suficiente, es decir, sin que a quien conozca suficientemente las cosas sea posible dar una razón suficiente que baste para explicar por qué es así y no de otro modo”. Ahora bien, Leibniz no considera el principio de razón suficiente como verdaderamente necesitante, puesto que la necesidad es propia sólo de la lógica. Según Leibniz, *inclina sin* necesitar, es un principio de orden, pero se trata de un orden espontáneo, susceptible de un desarrollo libre. En efecto, implica *una elección:* como las posibilidades lógicas son múltiples, tiene que haber un acto de voluntad, libre y contingente, que determine la realidad según una sola de esas posibilidades.

Por ejemplo, si el mundo es lo que es, es decir, si de todos los mundos posibles (es decir, que no implican ninguna contradicción interna) sólo éste es real, se debe reconocer que la razón suficiente de su realidad no puede ser otra que la elección hecha por Dios. Ahora bien, Dios mismo tenía ante sí un ámbito de elecciones posibles que era, al propio tiempo, infinito y lógicamente circunscrito:

no podía crear un mundo totalmente perfecto, es decir, otro Dios, porque la idea misma de mundo implica una cierta imperfección u oscuridad que lo diferencian de la luminosa perfección divina. Pero, precisamente porque es divino, Dios *debía elegir* el mejor de los mundos posibles. Este *debía* no implica una necesidad extrínseca, sino el acto de la *vo*luntad de Dios que ha escogido libremente en armonía con su naturaleza perfecta.

El principio de razón suficiente implica pues (contra Descartes y Spinoza) un finalismo presente en la naturaleza. Este finalismo interesa no sólo a la sustancia divina, sino también a todas las sustancias individuales o mónadas de las que, según Leibniz, está constituido el universo. Pero como la libertad de Dios es esencialmente autonomía, o sea, realización de la propia naturaleza (perfecta), las mónadas, para que puedan realizarse en modo espontáneo y autónomo, no deben ser necesarias *ab extrinseco,* sino que deben constituir una pluralidad de pequeños universos autónomos, capaces de auto-realizarse independientemente.

82. LEIBNIZ: LAS MÓNADAS Y LA ARMONÍA PREESTABLECIDA

Por consiguiente, Leibniz llega a la noción de *sustancia individual* partiendo de una exigencia que es, al mismo tiempo, lógica y moral. El sujeto de una verdad de razón contiene a su predicado conforme al principio de contradicción. Pero en las verdades de hecho el sujeto no contiene al predicado, que puede ser negado sin que haya contradicción; por lo tanto debe contener la *razón suficiente* de su predicado. Si no la contuviese, un tal sujeto, que es, por lo demás, una *sustancia* en cuanto toda verdad de hecho se refiere a una realidad, estaría determinado desde fuera y no sería autónomo. Por el contrario, para Leibniz una sustancia individual es tal justo en cuanto contiene en sí la razón de todos sus predicados.

Por ejemplo, quien tuviese la noción completa de la sustancia individual “Alejandro Magno” debería ser capaz de percibir en ella todos los predicados que pueden decirse de él con verdad (por ejemplo, que venció a Darío y a Poro) hasta el punto de conocer *a priori* si murió de muerte natural o envenenado. Naturalmente, un conocimiento semejante sólo Dios puede tenerlo. Pero ello significa que cada sustancia es un pequeño universo autónomo e independiente que ante su destino individual está en la misma situación en que se encuentra Dios en el acto de la creación, es decir, en perfecta libertad de elegir entre muchas o infinitas determinaciones posibles y sin embargo llevado infaliblemente a realizar la propia naturaleza en el modo mejor, que es siempre uno solo.

De esta forma, Leibniz hace coincidir la libertad o autonomía absoluta de las sustancias singulares con el orden perfecto del universo; pero, como es obvio, debe presuponer que cada sustancia individual o mónada posee exactamente la naturaleza necesaria para entrar en la armonía del todo, es decir, que ha sido creada por Dios en tal forma que, aun cuando se desarrolle espontánea y libremente, lo haga sin embargo en un cierto modo y no en otro. Como hemos visto, las mónadas no pueden tener ninguna relación con nada que esté externo a ellas, “no tienen ventanas” y cada una representa en su interior el espectáculo del universo considerado desde su propio punto de vista. Pero la perfecta concordancia de las diversas representaciones ha sido asegurada por Dios desde la creación. En esto, consiste la “armonía preestablecida” de Leibniz, por la cual la realidad se asemeja a un complejo conjunto de relojes perfectísimos, verdadero milagro de sincronismo.

En virtud de lo dicho hasta ahora, las mónadas se nos aparecen más o menos como conciencias individuales, de manera que podría concluirse que no existen sino conciencias individuales independientes (salvo la armonía preestablecida) y que el mundo material es una simple representación. Mas no es así para Leibniz (pero en cambio lo será para Berkeley, como veremos dentro de poco). Leibniz llegó al concepto de mónada también por otra vía, es decir, la de sus investigaciones y reflexiones sobre el mundo físico, sobre la base de las cuales elaboró los dos conceptos de continuidad natural y fuerza, que le sirven para unificar el mundo físico y el espiritual sin reducir el primero al segundo.

Con el descubrimiento del cálculo infinitesimal Leibniz había conferido validez racional al proceso de división al infinito así como a toda especie de *variación continua.* Esto confirmaba la idea —a la que también podía llegarse partiendo de varias observaciones empíricas— de que los procesos de la naturaleza eran continuos y que "natura non facit saltus" (dicho sea de paso Leibniz tuvo como profesor de matemática a Cristián Huygens, teórico de la teoría ondulatoria de la luz, que se oponía a la teoría corpuscular de Newton).

Sobre esta base, Leibniz consideraba la teoría atomista de la naturaleza como simples aproximaciones; pero entonces ¿cuál era la esencia profunda del mundo material? Es *la* fuerza. En efecto, observa Leibniz, incluso la mecánica nos demuestra que lo que se mantiene constante en un sistema material es la *fuerza viva* y no la cantidad de movimiento, como creía Descartes. Materia y movimiento son modos de revelarse de una entidad más profunda, de carácter esencialmente dinámico, que no puede describirse en términos espaciales, es decir, a través del mismo movimiento.

Por consiguiente, es necesario postular *infinitas realidades infinitesimales,* inmateriales, "puntos metafísicos", centros de fuerza en el sentido de que son centros de actividad. Pero ¿de qué género de actividad? Aquí Leibniz realiza la audaz unificación a que antes aludíamos: se trata en todos los casos, afirma, de una actividad más parecida a la espiritual que a la material, de una *actividad perceptiva* que puede tener infinitos grados de oscuridad o claridad Las mónadas materiales están dotadas de una actividad exclusivamente perceptiva muy confusa que se exterioriza como autoconservación y en un *conatus* hacia el movimiento. Las mónadas del mundo viviente desarrollan una actividad más clara y distinta, pero sólo en las almas humanas o *mónadas racionales* se tiene además de la percepción la *apercepción* o conciencia, y sólo en la *mónada divina la* claridad y la distinción perfectas. Todas las mónadas poseen un principio interno (apetición) que las impulsa por grados hacia percepciones cada vez más claras. Por consiguiente, el principio de continuidad natural preside la actividad de cada mónada; pero también el infinito conjunto de las mónadas, es decir, el universo, aparece ordenado conforme a ese principio según el cual por grados infinitos se pasa de las mónadas materiales a las de los cuerpos orgánicos y a las racionales hasta rematar en la mónada divina.

En cuanto sustancias inextensas absolutamente simples, las mónadas no se pueden descomponer y son eternas. Sólo Dios puede crear o anular a las otras mónadas. El nacimiento o la destrucción de un cuerpo material consiste en una armonización o desarmonización más específica —en el ámbito de la universal *armonía preestablecida—* de la actividad de un cierto número (inmenso) de mónadas, entre las cuales —si el cuerpo es orgánico— habrá una dotada de actividad perceptiva más clara, o *mónada dominante* o alma que Leibniz reconoce (a diferencia de Descartes y los cartesianos) también en los animales. Por lo demás no se debe entender ese dominio como una verdadera acción sobre las otras mónadas, sino que consiste exclusivamente en la capacidad de dicha mónada para representarse mejor que las otras el sector de la armonía universal correspondiente a las mónadas de que está constituido su cuerpo. La armonía entre las mónadas depende de Dios, quien la asegura no por medio de intervenciones continuas, como pensaban los ocasionalistas para explicar el acuerdo entre alma y cuerpo, sino con el acto mismo de creación de cada una de las mónadas (de donde la expresión "armonía *preestablecida").*

Al crear el universo, Dios *permitió* el mal porque, como se ha dicho, todos los mundos *posibles* tenían en sí una cierta cantidad de mal u oscuridad; pero precisamente por eso el mundo creado por Él se nos presenta como empapado por un grandioso anhelo de claridad y armonía universal. De tal forma, Leibniz parece proyectar en el universo el afán de claridad y armonía que caracterizó toda su existencia de sabio y hombre.

Por lo que respecta a la pedagogía, la posición de Leibniz representaba, contra el empirismo, una resuelta reivindicación del concepto aristotélico de que el saber está virtualmente en nosotros, aunque no de modo claro y preciso, sino en la forma oscura y embrional de "pequeñas percepciones", posibilidades o tendencias. Locke había adoptado el lema escolástico *Nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu;* Leibniz lo acepta añadiendo "nisi intelectus ipse", con lo

que quiere decir que la experiencia sensible es necesaria pero no suficiente. La experiencia sensible actúa sólo porque existen ya en nosotros virtualidades comparables al veteado que, por ejemplo, bosqueja en un bloque de mármol la figura de Hércules de forma que bastan pocos golpes de cincel para quitar el mármol superfluo y descubrir a la estatua. La experiencia cumple exactamente la función de cincel, es decir, vuelve actuales, plenamente claras y netas las ideas que antes eran simples posibilidades en el espíritu.

Por lo tanto, para Leibniz, toda educación es más bien autoeducación y debe tener un carácter gradual y progresivo y, al principio, dejar sitio también a los elementos oscuros y embrionales de la actividad espiritual. Pero su optimismo pedagógico le hace creer que la meta de la claridad intelectual está ahí, al alcance de la mano, de donde surge el peligro de caer en un planteamiento esencialmente intelectualista de los concretos problemas didácticos, peligro que no tarda en actualizarse en la obra de un secuaz de Leibniz, Cristián Wolff, quien ejercerá una influencia enorme sobre la educación alemana.

En Wolff, como se verá más adelante (§ 113), pierden eficacia gran parte de los correctivos que Leibniz había tratado de formular para conjurar los peligros de un racionalismo abstracto, y el racionalismo mismo asume los aspectos apriorísticos, logicizantes y pedantes que serán objeto de devastadores ataques por parte de la crítica empirista.

83. EL INMATERIALISMO DE GEORGE BERKELEY

También en el campo empirista se da un intento netamente espiritualista, semejante bajo algunos aspectos al realizado por Leibniz en clave racionalista. Su autor es George Berkeley (1685-1753), hombre de elevados sentimientos religiosos y filantrópicos. Marchó a América con deseos de llevar a efecto un generoso proyecto suyo de evangelización de los indígenas, pero fracasó desde un principio. Posteriormente fue designado obispo de Cloyne, en Irlanda. Su interés por la filosofía tiene un origen esencialmente religioso: quiere demostrar que el hombre está en relación directa con Dios incluso en la experiencia común, con lo que instaura un nuevo teocentrismo más radical incluso que el de Malebranche (si éste representa a la "escolástica del racionalismo cartesiano", Berkeley representa a la "escolástica del empirismo lockiano").

Los argumentos de Berkeley son notablemente agudos y muy importantes desde el punto de vista filosófico. En su *Ensayo sobre una nueva teoría de la visión* conduce a fondo la crítica de la sustancia material que Locke había bosquejado sin llevarla a las últimas consecuencias. Locke admitía cualidades objetivas a las que denominaba *primarias*. En realidad, esas cualidades, como la figura, el movimiento, la dureza, etc., se originan de la asociación del sentido de la vista con el del tacto, o sólo de este último. No existe ni siquiera un espacio objetivo, sino sólo la *idea del espacio* que depende de nuestras sensaciones de movimiento, más o menos integradas con las de la vista. Nosotros no *vemos* el espacio, sino que simplemente nos hemos habituado o pronosticar, en ocasión de ciertas sensaciones visivas, ciertas posibles sensaciones táctiles y de movimiento. Un ciego de nacimiento que de repente adquiriese la vista no tendría esta idea de la distancia sin antes haber hecho las debidas experiencias. En pocas palabras, para Berkeley todas las cualidades son secundarias, es decir, no existen sino en cuanto percibidas por una mente.

En el *Tratado sobre los principios del conocimiento humano, la* tesis se sintetiza en la fórmula "esse est percipi": no existen más que ideas o percepciones; las *cosas, la materia,* las sustancias físicas son nombres que designan un cierto concurso regular y persistente de percepciones: "Por ejemplo, un color, un sabor, un olor, una figura y una consistencia particulares, que se han observado siempre reunidos, se consideran como una cosa aparte significada por el nombre manzana; otras colecciones de ideas constituyen una piedra, un árbol, un libro y otros análogos objetos sensibles."

¿Se debe acaso concluir que de una cosa momentáneamente no percibida por nadie sólo puede decirse que no existe? Berkeley responde diciendo que será percibida al menos por la mente de Dios

si se trata de una cosa perteneciente al género que llamamos "real", lo que quiere decir que en ciertas circunstancias nos producirá con seguridad determinadas sensaciones.

Por consiguiente, no son propiamente las cosas las que existen, sino las ideas de las cosas. Ya en Locke "idea" significaba contenido mental, concreto o abstracto, simple o compuesto. Pero Berkeley niega que existan propiamente otras ideas fuera de las ideas concretas, es decir, las percepciones o las imágenes que se nos quedan. Las ideas abstractas son símbolos, es decir, ideas concretas que nos esforzamos por considerar prescindiendo de algunas particularidades. No se puede pensar en el triángulo en abstracto sino en el sentido de que, aun cuando nos representamos un determinado triángulo, por ejemplo, escalen, prescindimos de su particularidad en las asociaciones ulteriores con otras ideas que constituyen una "demostración", de modo que el teorema demostrado vale indistintamente para todos los triángulos, puesto que no varía por el hecho de haber imaginado en un principio un triángulo diverso. Esta es la única universalidad que pueden tener nuestras ideas.

Estas tesis, desarrolladas también en los *Tres diálogos entre Hilas y Filonús,* es decir, entre el materialista y el espiritualista, desembocan en las siguientes conclusiones: 1) las únicas "sustancias" existentes son las mentes o sustancias espirituales, sujetos de percepción; 2) por lo tanto, no existe un mundo material: el origen, el orden y la armonía de nuestras ideas sensibles se explican mejor si se consideran como provocadas directamente por Dios; 3) en virtud de esto cae toda razón de escepticismo y descreimiento: en efecto, o el mundo material sustituye a Dios por lo que hace a determinar nuestras experiencias, o se vuelve hipótesis porque se cree a Dios incapaz de una acción tan perfecta y minuciosa como es la de procurar simultáneamente a todos los espíritus las percepciones oportunas. Eliminado el mundo material, Dios se nos aparece finalmente en toda su perfección *infinita.*

Berkeley no se contentó de esta especie de deísmo fundado en un penetrante análisis de la experiencia, sino que defendió contra los mismos deístas (cf. § 93) a la verdad revelada, llegando en fin a sostener una concepción neoplatónica del universo poco coherente con la posición a que hemos aludido. Pero es esta posición la que asegura a Berkeley un puesto de primera categoría en la historia del pensamiento, dado que, dejando de lado sus ilaciones teológicas, lo había llevado a concebir el valor de una teoría como determinado exclusivamente por sus capacidades prognósticas, es decir, por su capacidad de hacernos prever con exactitud las *percepciones* que tendremos en determinadas circunstancias. De esa forma, Berkeley abre, más allá de sus propias intenciones, la vía a las más modernas concepciones de crítica de la ciencia.

84. HUME

No obstante ser un espíritu del todo diverso al de Berkeley, se puede considerar al escocés David Hume (1711-1776) como su continuador tocante a la tendencia a analizar radicalmente la experiencia de manera de barrer definitivamente con los más venerables conceptos sobre la experiencia misma forjados por la tradición. Hume extiende la crítica incluso a las ideas de *sustancia* espiritual y de tiempo, y hace más profundo el análisis sobre las ideas de sustancia material, de espacio y de causa que había sido expuesto por Berkeley.

Hume aspira a ser el "filósofo de la naturaleza humana": *Tratado de la naturaleza humana* (1738) se *titula* su obra principal (vuelta, a exponer en parte en su más popular *Investigación sobre el intelecto humano, aparecida* en 1748). Escribió también una *Investigación sobre los principios de la moral* (1751), se ocupó de historia política *(Historia de Inglaterra)* y fue además el primer historiador de las religiones en el sentido moderno, lo que significa que también en este campo su interés fue puramente humano y no teológico, como se desprende del título mismo de *su Historia natural de la religión* (1757).

Para Hume, la naturaleza humana se caracteriza en primer término por el instinto y por la tendencia a formarse hábitos, lo cual significa que el aspecto práctico es más importante que el

cognoscitivo del cual es fundamento.

No tenemos ningún conocimiento seguro, como no sea el de las percepciones reales o *impresiones* de las que son pálidas copias las ideas. Entre las unas y las otras la única diferencia es que las primeras son más intensas y vivas que las segundas.

Cuando varias impresiones se presentan juntas varias veces, instintivamente esperamos que se presenten juntas en el futuro. Por consiguiente, la creencia en *sustancias materiales* externas a nosotros responde a una necesidad de la naturaleza humana y no tiene otra justificación.

Cuando una impresión o un grupo de impresiones siguen regularmente a otra impresión o a otro grupo de impresiones, esperamos que lo mismo siga aconteciendo en el futuro. Por lo tanto, también la creencia en la relación de *causa a efecto* responde a una necesidad de la naturaleza humana, para la cual es más útil equivocarse de vez en cuando que permanecer en un sempiterno estado de incertidumbre o de suspensión del juicio. Pero no se justifica en modo alguno la atribución del carácter de necesidad a la causalidad.

Incluso las ideas de extensión espacial y temporal no corresponden a realidades objetivas: el espacio objetivo no es otra cosa que el hecho de la *co presencia* simultánea de varias impresiones (visuales, táctiles, etc.), mientras que la *co presencia constante* de determinadas impresiones es lo que entendemos por *sustancia.* El tiempo no es otra cosa que el hecho de la *sucesión* de diversas impresiones; cuando esta *sucesión* es *constante* o regular hablamos de causa a efecto. También la *sustancia espiritual* es algo en lo que tenemos necesidad de creer para las exigencias de la vida práctica. Pero no existe esa identidad absoluta en el tiempo de nosotros con nosotros mismos de que hablan los metafísicos; un análisis nos demuestra que sólo hay una *permanencia relativa* de un haz o colección de ideas más constantes que denominamos el "yo". El yo de hoy parece ser idéntico al yo de ayer; sin embargo, algún cambio tiene que haberse verificado, por pequeño que sea; tan es así que mi yo de ayer me resulta muy diverso del yo que logro recordar de mi infancia.

Nuestra vida psíquica es pues un continuo caleidoscopio de impresiones e ideas, donde si bien pueden percibirse ciertas regularidades nada garantiza que se trate de regularidades ciertas e inmutables. Hume insiste sobre todo en que una relación de causalidad no puede absolutamente conocerse *a priori.*

Aun si Adán hubiera sido creado perfecto en lo racional, no por ello hubiera podido deducir de la fluidez y transparencia del agua que ésta podía ahogarlo, así como tampoco de la luz y el calor del fuego que éste podía quemarlo. Sólo después de haberse tenido las experiencias necesarias hubiera podido establecerse en él d *hábito* o costumbre de esperar ciertos resultados en ciertas condiciones. Para Hume, la relación de *causa a efecto* es un modo de asociación de ideas que el filósofo distingue de los otros dos modos de asociación, por *semejanza* y *contigüidad* en espacio y en tiempo.

Las asociaciones por *semejanza,* cuando intervienen entre ideas simples, son las únicas que no expresan un hábito contingente, sino una *relación necesaria.* Tal es la justificación de la veracidad y el absolutismo de la matemática, única certeza que Hume salva del naufragio general de todas las otras. Como ya había dicho Locke, la matemática considera las relaciones de pura congruencia e incongruencia de las ideas, y no depende sino muy indirectamente de la experiencia sensible (en cuanto que sin ésta no tendríamos absolutamente ideas). Sólo las verdades matemáticas poseen la cualidad atribuida por Leibniz a las verdades de razón en general, o sea, el ser tales que negarlas es impensable e implica contradicción.

Pero la matemática se refiere a simples ideas, no a la realidad de hecho. Por el contrario, cualquier afirmación a propósito de ésta puede negarse sin contradicción. "El sol no saldrá mañana" es una afirmación poco probable, pero en modo alguno absurda. Nuestra convicción en contrario se basa en la experiencia y sólo en la experiencia. La misma ciencia no hace más que corroborar y racionalizar esta necesidad instintiva que tenemos de creer en la regularidad de la naturaleza. Sin embargo, si la razón obedece también, en cierto modo, al instinto, por otra parte lo critica y se opone a él demostrando cómo nuestras creencias no tienen más que un valor práctico, relativo, y no les compete ninguna certeza absoluta.

También las normas morales tienen como base la experiencia, conforme al criterio de la utilidad, utilizado conscientemente o, más a menudo, inconscientemente. Por ejemplo, las normas de justicia que imponen límites precisos a la distribución y goce de los bienes dependen de la condición particular en que se encuentra el hombre y deben su origen a su utilidad para la supervivencia de la sociedad humana. En general, la conexión entre la vida de un individuo y la de sus semejantes es tan estrecha que determina una génesis natural de sentimientos de humanidad y simpatía, que participan en la constitución de las valoraciones morales.

También la religión nace de intereses prácticos. En un principio es politeísta porque el hombre, suspendido precariamente entre la vida y la muerte, la salud y la enfermedad, la abundancia y la privación, atribuye a causas secretas y desconocidas los bienes de que goza y los males que lo amagan. Interpreta esa causa antropomórficamente y se esfuerza por propiciárselas con ritos y sacrificios. También el sucesivo paso al monoteísmo obedece más a motivos prácticos que teóricos: significa exaltar un Dios nacional o un Dios más potente hasta atribuirle cualidades excelsas, ilimitadas (omnisciencia y omnipotencia) casi como para adularlo y apaciguarlo. Pero luego el monoteísmo es corroborado por la meditación filosófica, no obstante lo cual sigue expuesto a recaídas politeístas (culto de los santos, de las imágenes, etc.); por otra parte, presenta un peligro, la intolerancia, que el politeísmo desconoce.

El empirismo de Hume quiere ser escéptico ante la pretensión de la filosofía y la ciencia de conseguir absolutas certezas, pero en cambio no es en modo alguno escéptico respecto de la posibilidad de elaborar conocimientos útiles y razonables, basados en la experiencia y con mayor o menor auxilio de la matemática (la cual, sin embargo, en cuanto es aplicada pierde su capacidad de proporcionarnos resultados absolutamente ciertos). Por consiguiente, Hume rechaza toda elucubración filosófica y metafísica, pero no los conocimientos serios.

Al final del *Tratado* escribe como sigue: “Si al escoger en una biblioteca tomamos en la mano un volumen, por ejemplo, de teología o de metafísica escolástica, preguntémonos: ¿contiene algún razonamiento abstracto acerca de la cantidad o los números? No. ¿Contiene algún razonamiento experimental a propósito de cuestiones de hecho, acerca de cosas realmente existentes? No. Pues entonces, al fuego con él porque no contiene otra cosa que sofismas e ilusiones”.

Mas el escepticismo de Hume se interpretó generalmente en el sentido de que no dejaba en pie ningún tipo de conocimiento digno de ese nombre, ninguna certeza razonable; ello se debió en parte a la circunstancia de que su *atomismo asociacionista,* es decir, su creencia en sensaciones elementales conectadas entre sí en modo totalmente extrínseco, era inadecuada para una revaloración, ni siquiera parcial, del conocimiento científico. Por consiguiente, dejaba sin resolver el problema de formular nuevas bases no metafísicas sino críticas para el conocimiento científico y los principios morales, problema a cuya resolución se entregará de ahí a poco Immanuel Kant.

XIII. EL HISTORICISMO DE GIAMBATTISTA VICO

85. EL HOMBRE Y LA OBRA

A principios del siglo XVIII, además de la pugna entre racionalismo y empirismo, surgió por obra de Giambattista Vico la primera gran formulación del historicismo. También el historicismo de Vico es una reacción contra la razón geométrica de los cartesianos, pero sobre la base de una concepción orgánica de la experiencia, totalmente diversa del atomismo asociacionista de los empiristas. En el historicismo halla finalmente su expresión completa una exigencia que, como hemos visto, se hacía sentir vivamente en los mayores humanistas: sin embargo, por comparación con las dos corrientes principales que hemos considerado, su influencia sobre los contemporáneos fue bastante escasa. No será sino hasta el siguiente siglo cuando se reconocerá plenamente su importancia.

Giambattista Vico nació en Nápoles el 23 de junio de 1668. Estudió filosofía escolástica y derecho. Fue durante nueve años (1684-1693) preceptor de los hijos del marqués Rocca, periodo durante el cual vivió en el castillo de Vatolla, en el Cilento, donde, merced a la rica biblioteca del marqués, adquirió la mayor parte de su cultura. De vuelta en Nápoles obtuvo en 1699 la cátedra de retórica de aquella universidad; pero luego aspiró inútilmente (1723) a una cátedra de jurisprudencia que hubiera mejorado mucho sus condiciones económicas. Llevó, pues, una vida pobre y oscura, en medio de estrecheces financieras y en una atmósfera familiar poco propicia al recogimiento y al estudio. Recibió pocos y avaros testimonios de reconocimiento. Falleció en Nápoles el 23 de enero de 1744.

En relación con su actividad docente compuso *sus Orazioni inaugural, la* más importante de las cuales es la titulada *De nostri temporis studiorum ratione,* del año 1708. En 1710 se aprestó a dar forma sistemática a su pensamiento en un escrito titulado *De antiquissima Italorum sapientia ex linguae latinae originibus eruenda,* donde, al trazar la historia de algunas palabras latinas, Vico intenta remontarse a las doctrinas de los primeros pueblos itálicos (jonios y etruscos) de los cuales esas palabras habrían pasado a la lengua latina. Por lo tanto, presenta su metafísica como la metafísica propia de aquellas antiquísimas poblaciones itálicas. A un artículo de crítica aparecido en el "Giornale dei letterati" respondió Vico con la *Prima e Seconda risposta* (1711-1712).

En 1720, publicó lo que viene a ser la primera formulación de las ideas de la ciencia nueva: De uno universi iuris principio et fine uno al que siguió De constantia iurisprudentis. En 1725 publicó los Principi di una Scienza Nuova intorno alla comune natura dele nazioni y su Autobiografía. Subsecuentemente, escribió de nuevo la *Scienza Nuova* (1730) edición ésta de la que no difiere sustancialmente la tercera, aparecida a la luz pública en 1744, algunos meses después de su muerte.

86. LO VERDADERO Y LO HECHO

El anticartesianismo de Vico obedece a la exigencia de reconocer que hay una verdad humana no reductible a la evidencia racional ni a la razón geométrica. El hombre no puede aferrarse a la verdad racional y dejar fuera, además del error, a lo verosímil y a lo probable. Manifestaciones humanas fundamentales como la oratoria, la retórica, la poesía, la historia e incluso la prudencia misma que rige la vida no se fundan en verdades geométricas sino sobre lo verosímil. Lo verosímil es la verdad problemática, es lo que está entre lo verdadero y lo falso: la mayoría de las veces es verdadero, excepcionalmente es falso. Pero lo que lo caracteriza es que no implica una garantía infalible de verdad. Esta problematicidad hace que lo verosímil sea la verdad humana por excelencia.

Es vana empresa el querer introducir, mediante el método geométrico, una garantía infalible de verdad en el dominio de los conocimientos referentes al hombre. Por lo tanto, el "censo" de los filósofos es lo probable, así como el de los matemáticos es lo verdadero; haber querido invertir este orden para reconducir a la filosofía a la verdad demostrativa de las matemáticas no ha causado más que dudas y desorden. A la *razón* cartesiana, órgano de la verdad demostrativa, opone Vico el *ingenio,* que es la facultad de descubrir lo nuevo; y a la *crítica,* el nuevo arte cartesiano fundado en la razón, Vico opone la *tópica* o *sea el arte* que disciplina y dirige el proceder inventivo del ingenio.

La exposición de la gnoseología viquiana en el *De antiquissima tiene* como base la antítesis entre conocimiento divino y conocimiento humano. A Dios pertenece el *entender (intelligere),* o sea, el conocimiento perfecto resultante de la posesión de todos los elementos que constituyen el objeto. Al hombre corresponde el *pensar (cogitare)* que es como ir recogiendo fuera de sí algunos de los elementos constitutivos del objeto. La razón, d órgano del entender, sólo pertenece de verdad a Dios: el hombre no hace más que participar de ella. Dios y el hombre pueden conocer con verdad sólo aquello que hacen; por consiguiente las palabras *verum* y *factum* tienen en latín el mismo significado *(verum et factum convertuntur; verum ipsum factum).* Pero el hacer de Dios es la creación de un objeto real; el hacer humano es creación de un objeto ficticio, pues el hombre actúa recogiendo fuera de sí por abstracción los elementos de su conocer. Por consiguiente, el criterio de la identificación de lo verdadero y lo hecho, que para Vico es el único y supremo criterio de verdad, nos lleva inmediatamente a reconocer los limites del conocimiento humano.

El hombre no puede conocer el mundo de la naturaleza que, por ser obra divina, sólo puede ser objeto de conocimiento para Dios. En cambio, puede conocer el mundo de la matemática que es un mundo de abstracciones creadas por él mismo. El hombre no puede conocer ni siquiera el propio ser, la propia realidad metafísica. El error de Descartes consiste en haberlo considerado posible. El *cogito* es la conciencia del propio ser, no su ciencia. La conciencia puede ser propia incluso del ignorante; la ciencia es el conocimiento verdadero fundado en *las* causas. Ahora bien, el hombre no conoce la causa del propio ser porque no es él mismo esta causa: él no se crea a sí mismo. El hombre se compone de mente y cuerpo y la mente no es causa del cuerpo. Conforme al principio de la identidad de lo verdadero y lo hecho, el hombre no puede alcanzar un conocimiento verdadero de su ser.

El principio viquiano encierra el conocimiento humano dentro de límites bien definidos. Descartes en vez de "pienso, luego soy" hubiera debido decir "pienso, luego existo", porque la existencia es el modo de ser de la creatura y significa estar ahí o ser surgido o estar sobre y supone la sustancia, es decir todo lo que le sostiene o le contiene la existencia.

Por lo tanto, el conocimiento humano debe restringirse dentro de los límites humanos. Pero el único mundo creado enteramente por el hombre es el mundo de la historia; en consecuencia, será el objeto propio de la ciencia del hombre y Vico se dispone a descubrir su orden y sus leyes.

87. LA HISTORIA IDEAL ETERNA

El mundo de la historia es el mundo propiamente humano: es el hombre no en su sustancia metafísica, sino en lo que proyecta y decide ser, en lo que hace de sí. Como el mundo natural, el mundo de la historia tiene un orden del que se pueden y se deben descubrir las leyes (que es precisamente lo que se propone la *Sciencia Nuova* de Vico); este orden es creado por el hombre en cuanto intenta salir de su condición de caído y de insuficiencia. "El hombre, caído en la desesperación de todos los socorros de la naturaleza, desea una cosa superior que lo salve" dice Vico. Éste es el punto de partida de la historia humana. Lo único superior al hombre es Dios y la luz que Dios ha derramado sobre todos los hombres.

Por eso, el hombre tiende a salir de su estado de caída para orientarse hacia un orden divino; efectúa un *conato,* un esfuerzo por alzarse del desorden de los impulsos primitivos. Y la filosofía tiene el deber de ayudarlo en ese esfuerzo mostrándole cómo *debe* ser él, señalándole como meta

"la república de Platón" e impidiéndole rodar en la "hez de Rómulo", es decir, en el estado bestial.

Vico indica claramente el término inicial y el término final de la existencia histórica del hombre. Respecto del término final, la historia le parece a Vico una "teología civil y razonada de la providencia divina", esto es, la demostración de un orden providencial que se actúa en la sociedad humana a medida que el hombre surge de su caída y de su miseria primitiva. La historia se mueve en el tiempo, pero tiende hacia un orden que es universal y eterno.

Movidos por sus impulsos primitivos los hombres procuran su utilidad particular; pero aun sin que medie un propósito explícito por su parte la "gran ciudad del género humano" va emergiendo como la meta final de su historia. La gran ciudad del género humano es la comunidad humana en su orden ideal, es lo que la vida asociada del hombre debe ser en su realización final. Sin embargo, no es sobre ella sobre lo que se concentra verdaderamente el interés de Vico, sino sobre el proceso que hacia ella debía conducir, proceso, que llegado a su etapa final, con frecuencia no se detiene, sino que cae en la decadencia y la corrupción para volver a recorrer bajo nuevas formas los estadios precedentes, en una especie de movimiento circular o a espiral (teoría de los "cursos y recursos"). Ésta es la *historia ideal eterna* que la historia temporal de cada nación tiende a realizar y de la que constituye la *sustancia, la norma* merced a la cual puede juzgársela.

Por eso la historia ideal no se identifica con la historia en el tiempo. Ésta *corre* sobre aquélla. "Sobre la historia ideal eterna —dice Vico— corren en *el* tiempo las historias de todas las naciones en sus surgimientos, progresos, estados, decadencias y fines." La historia ideal eterna es ciertamente un orden providencial, el deber ser de la historia en el tiempo; pero un orden y un deber ser que no anulan la problematicidad de la historia temporal, que puede y debe ajustarse a la primera, pero que también puede no ajustarse a ella ni alcanzar el término que le señala.

Esto significa que la historia ideal eterna es *trascendente* respecto de la historia particular de cada nación. Esta trascendencia no excluye la relación, antes bien, la implica; pero se trata de una relación entre la condición y lo condicionado, entre el deber ser y el ser, entre la norma y lo que a la norma debe elevarse. Por eso Vico reconoce como antecedente de su pensamiento la obra de Platón. La república platónica es la norma para la constitución de un estado ideal, es el término hacia el cual debe dirigirse la historia humana.

Empero, Vico reprocha a Platón el haber ignorado el estado original de caída de los hombres y el "haber levantado los bárbaros y rudos orígenes de la humanidad al estado perfecto de sus altísimos conocimientos". Es decir, reprocha a Platón haber fijado su atención exclusivamente en la meta final de la historia humana, en su término trascendente y no también en su término inicial, en la realidad de hecho de donde arranca. Por eso quiere integrar la enseñanza de Platón con la de Tácito, que ha sabido ver a los hombres tal y como son en su nuda realidad; por eso también puede resumir entero el desarrollo ideal de la humanidad —restituida a su orden y a su existencia propiamente humana— en la sucesión de tres momentos: la *edad de los dioses, la edad de los héroes* y la *edad de los hombres,* cada una de las cuales se caracteriza por una actitud particular de la naturaleza humana y, por consiguiente, por formas particulares de costumbre, derecho, gobierno, lengua, etcétera.

88. LA SABIDURÍA POÉTICA

Lo que ha hecho salir al hombre del estado bestial, y, por lo tanto, ha provocado el principio de la vida civil y de la historia, es un oscuro barrunto del orden providencial, de la historia ideal eterna, la sustancia de toda historia particular. Dice Vico: "Los hombres primero sienten sin advertir, pero luego advienen con ánimo perturbado y conmovido, y finalmente reflexionan con mente pura." La sabiduría primitiva del hombre no tiene nada de racional, no tiene la claridad de la verdad demostrada, es una simple certidumbre, conseguida sin ninguna reflexión.

Existe un *sentido común* del género humano, un complejo de "ideas uniformes nacidas en pueblos enteros que entre *sí* no se conocían", y que tiene siempre una cierta verdad, una cierta

autoridad providencial. Esto es lo “cierto” que el historiador tiene la obligación de rastrear e interpretar con principios filosóficos adherentes a la realidad.

“La filosofía contempla la razón, de donde viene la ciencia de lo verdadero; la filología observa la autoridad del humano arbitrio, de donde viene la conciencia de lo cierto.”

Sólo la síntesis de *filosofía* y *filología,* de lo *verdadero* y lo *cierto,* del criterio interpretativo y del dato histórico, nos entrega el conocimiento efectivo incluso de las épocas en que los hombres no actúan con claridad racional.

Según Vico, la primitiva sabiduría del género humano es una sabiduría poética. Los hombres que fundaron la sociedad eran “estúpidos, insensatos y horribles bestiones” sin ninguna capacidad de reflexión, pero dotados de agudos sentidos y robustísima fantasía. En las fuerzas naturales que los amenazaban sentían e imaginaban terribles y severas divinidades que les inspiraban un temor por el cual empezaron a frenar los impulsos bestiales, con lo que pudieron surgir la familia y los primeros esbozos de sociedad civil. De esa forma, se constituyeron las que Vico llama repúblicas monásticas dominadas por la potestad paterna y fundadas en el temor de Dios. Ésta fue la *edad de los dioses.*

Por el contrario, al empezar la vida de las ciudades, las repúblicas se fundaron sobre la clase aristocrática que cultivaba las virtudes heroicas de la piedad, la prudencia, la templanza, la fortaleza y la magnanimidad. Los hombres seguían derivando la propia nobleza de Dios, la fantasía seguía predominando sobre la reflexión. Ésta es la *edad heroica.*

Posteriormente, de la metafísica sentida o fantaseada se pasa a la metafísica razonada. Los hombres fundan su acuerdo en la idea del bien, considerada común a todos. Es la *edad de los hombres,* en la que nace la filosofía platónica que se propone hallar en el mundo de las ideas la conciliación de los intereses privados y el criterio para una justicia universal.

En la *Scienza Nuova,* Vico *da la máxima* extensión al estudio de la sabiduría poética, que es el producto dé la sensibilidad y la fantasía de los hombres primitivos. Afirma la independencia de la sabiduría poética respecto de la reflexión, es decir, respecto de la razón o el intelecto. De ese modo, reconoce el valor autónomo de la poesía y su independencia de toda actividad intelectual o raciocinante. Esta tesis debía resultar fecunda para el desarrollo del pensamiento estético moderno. En la más grande obra poética de todos los tiempos, la de Homero, Vico ve la obra anónima .y colectiva del pueblo griego en la edad heroica, cuando todos los hombres eran poetas por la robustez de su fantasía y en los mitos y narraciones fabulosas expresaban las verdades que no podían esclarecer mediante la reflexión filosófica. Pero la poesía se apaga y decae a medida que la reflexión empieza a predominar en los hombres, pues la fantasía que le da origen es tanto más robusta cuanto más débil es el raciocinio, y los hombres se alejan de lo sensible y corpóreo a medida que adquieren la capacidad para formular conceptos universales. Así sucede tanto en la evolución del individuo como en la historia de la humanidad.. En efecto, los momentos del *sentido,* de la *fantasía* y de la *razón* corresponden en el desarrollo del individuo a las tres edades históricas de los dioses, de los héroes y de los hombres.

Mas para Vico la sabiduría poética no es más que un modo de tomar conciencia, así sea oscuramente, fantásticamente, de aquel orden providencial, de aquella historia ideal eterna que es la norma ideal de la existencia histórica. La reflexión filosófica transforma el modo como se adquiere conciencia de ese orden, lo hace resplandecer como una verdad racional y con ello lo vuelve objeto de filosofía. Pero la filosofía no puede ocupar el sitio de la religión porque sus máximas racionales a propósito de la virtud tienen mucha menos eficacia en el hombre que la religión, pues *ésta* hace sentir inmediatamente la realidad del orden providencial y lo obliga a actuar de conformidad. “La religiones —dice Vico— son aquellas por las cuales los pueblos cumplen obras virtuosas para los sentidos, los cuales mueven eficazmente a los hombres a la acción.”

89. LA PROVIDENCIA

El “primer principio incontrastable” de la ciencia nueva es que sólo los hombres han creado el

mundo de las naciones. Por otra parte, este mundo no podría entenderse sino en relación con el orden providencial, con la historia ideal eterna. Vico llama monásticos solitarios a los filósofos que vuelven imposible la comprensión del mundo de la historia. Tales son Epicuro, Hobbes y Maquiavelo, según los cuales las acciones humanas se verifican al azar, así como también los estoicos y Spinoza, que admiten el hado. Tanto el azar como el hado vuelven imposible la libertad del hombre y el orden providencial de la historia: el azar excluye al orden; el hado a la libertad. Según Vico, el orden providencial garantiza lo uno y lo otro. El mundo de las naciones —dice— "ha brotado de una mente con frecuencia diversa, a menudo totalmente contraria, pero siempre superior a los fines particulares que los hombres se proponían; de los cuales limitados fines, convertidos en medios para alcanzar fines más amplios, se ha servido siempre para conservar sobre esta tierra la humana generación". De esa forma, del impulso sexual han nacido los matrimonios y las familias; de la ambición desmedida de los jefes han nacido las ciudades; del abuso de la libertad de los nobles sobre los plebeyos han nacido las leyes y la libertad popular. La providencia vuelve hacia los fines de la conservación y la justicia de la sociedad humana las acciones y los impulsos aparentemente más ruinosos.

Pero la acción de la providencia no es una intervención externa para corregir milagrosamente las aberraciones y los extravíos del hombre. Si así fuese, el único agente verdadero de la historia sería la providencia, es decir, Dios mismo, no el hombre. Por otra parte, la providencia no es ni siquiera una necesidad racional intrínseca de los acontecimientos históricos, una razón personal que actúa en cada individuo y coordina las acciones de todos los hombres. Incluso esta providencia inmanente eliminaría la libertad: es el hado racional de los estoicos y de Spinoza.

El orden providencial es, sin duda, trascendente respecto de los hombres y realiza un plan mucho más vasto del cual éstos difícilmente perciben por anticipado los lineamientos; por otra parte es indudable que va más allá de los propósitos particulares de los humanos. Sin embargo, este orden trascendente está presente al hombre, quien sólo de la conciencia de él saca la capacidad para rescatarse de su caída y fundar el mundo de la historia. Ese orden se hace presente, en primer término, bajo la forma de la sabiduría poética, es decir, de una oscura pero segura advertencia, y luego bajo la forma de la sabiduría refleja, esto es, de la verdad razonada y filosófica.

Pero sea como sabiduría poética, sea como sabiduría refleja, la sabiduría humana es esencialmente religiosa, porque se refiere a un orden trascendente y divino. Y se explica la apasionada defensa que Vico hace de la función civil de la religión al final de la *Scienza Nuova.*

La presencia del orden providencial, de la "gran ciudad del género humano" ante la conciencia de los hombres, sirve para dirigir a esta conciencia, pero no la determina. Los hombres siguen siendo libres aun conociendo, oscura o claramente, el término hacia el cual se encamina el devenir de su historia. Por tanto, las historias temporales de cada nación singular pueden incluso no seguir el curso normal de la historia ideal eterna. Vico admite la existencia de naciones que se han detenido en la edad bárbara y que no alcanzarán jamás su desarrollo completo; e incluso en el mundo de su tiempo, que a su juicio ha alcanzado "una completa humanidad", reconoce naciones bárbaras o poco civilizadas, lo que significa que aquí y allá la humanidad se ha detenido en sus estadios primitivos. Por el contrario, la historia de otros pueblos ha llegado de golpe a la última edad, como ha sucedido con la América por efecto de su descubrimiento por Europa. Sólo los romanos "caminaron con justos pasos dejándose regular por la providencia" y tuvieron las tres formas de estado según su orden natural.

Ni siquiera el *recurso* de la historia, o sea su retorno sobre los propios pasos, es necesario en todos los casos. Alcanzado el estado perfecto, pende sobre las naciones la amenaza de la decadencia. Cuando las filosofías degeneran en escepticismo y, por consiguiente, cuando se corrompen los estados populares que las sirven de base, las guerras civiles agitan a las naciones y las hacen caer en un desorden total. Para este desorden hay tres grandes remedios providenciales. El primero es el establecimiento de un monarca por el cual la república se convierte en monarquía absoluta. El segundo consiste en caer bajo la sujeción de naciones mejores. El tercero, que interviene cuando los dos primeros vienen a menos o son imposibles, es la vuelta de los hombres al

salvajismo, su retorno a la dureza de la vida primitiva que los dispersa y diezma hasta que el exiguo número de los supervivientes y la abundancia de las cosas necesarias para la vida posibilitan el renacimiento de la vida civilizada, fundada nuevamente en la religión y la justicia. La historia recomienza entonces su ciclo con un recurso de "barbarie segunda", cual el Medievo, del que Vico traza un interesante paralelo con la "historia bárbara primera" de los griegos y romanos arcaicos.

Pero es evidente que la corrupción y decadencia de las naciones, al igual que el recurso de su historia, está totalmente desprovisto de necesidad. Depende exclusivamente de los hombres. Y la *Scienza Nuova* de Vico tiene como fin precisamente hacer sentir a los hombres este riesgo y darles la conciencia del fundamento eterno sobre el cual se mueve su historia.

90. INTUICIONES PEDAGÓGICAS

Toda la filosofía viquiana es una especie de grandiosa representación de las leyes, a un tiempo divinas y naturales, que rigen el progreso, es decir, la *educación* del género humano. Vico está a tal punto persuadido de la validez de tales leyes que aventura una hipótesis (si bien inmediatamente la declara falsa) que corresponde con exactitud a la formulada por Descartes en su *Discurso del método,* cuando afirma que si Dios creara otro universo, éste, de acuerdo con las teorías sobre el devenir físico deducidas a *priori* por Descartes, tendría que evolucionar exactamente como el nuestro. Para Vico, "si de la eternidad nacieran de tanto en tanto infinitos mundos" y en éstos hubiese seres de tipo humano, la "historia ideal de las leyes eternas" se reproduciría ahí exactamente como en el nuestro.

Esto expresa la convicción que Vico abrigaba de haber realizado para el mundo de los hombres lo mismo que Bacon, Descartes y Newton para el mundo físico. Ahora bien, si se considera que los principios rectores del desarrollo del "mundo civilizado" Víco los descubre "dentro de las modificaciones de nuestra misma mente humana", resulta evidente que la gran conquista viquiana en el terreno pedagógico consiste en un enriquecimiento del concepto renacentista del *microcosmo:* para Vico, el hombre no es tanto el espejo del mundo físico como el espejo del mundo histórico. El hombre hace la historia y es hecho por la historia; las leyes de su desarrollo son las mismas que las del desarrollo histórico.

Ello significa, ante todo, una decidida revaloración de los aspectos prelógicos y fantásticos del desarrollo individual. Vico se opone al intelectualismo racionalista que quiere fundar la enseñanza sobre el análisis y la "crítica" confinado sólo en la perfecta evidencia y rechazando lo verosímil. En el *De nostri temporis studiorum ratione* reivindica los derechos de la fantasía, de la memoria y del arte en la educación de los muchachos, puesto que "así como la vejez sobresale en la razón, la adolescencia sobresale en la fantasía" Los estudios deben empezar por las lenguas, dado que con la lengua empezó la civilización humana, y la "lección de la historia, tanto la fabulosa como la verdadera" debe preceder a toda otra materia. Más adelante, la tópica, es decir, él arte inventivo que une el ingenio a la fantasía debe preceder al análisis crítico minucioso.

La exigencia es típicamente humanística, *si* bien nueva y original por la justificación que se le da: "En los niños —escribe Vico en la *Scienza Nuova— es* vigorosísima la memoria y, por consiguiente, vívida hasta el exceso la fantasía, que no es más que memoria dilatada o compuesta. Este axioma es el principio de la evidencia de las imágenes poéticas que debieron de formar al primer mundo niño." Mundo niño es aquel en que predomina una "corpulentísima fantasía" ("tanto más robusta cuanto más débil es el raciocinio"), fantasía naturalmente "poética", es decir, creadora: "el más sublime quehacer de la poesía es dar sentido y pasión a las cosas que sentido no tienen, y es propio de los niños tomar cosas inanimadas en las manos y, jugando, hablarles como si fueran personas vivas".

En su oposición a toda suerte de apriorismo intelectualista Vico se echa en brazos del más franco naturalismo: "La naturaleza humana, en cuanto que es común con las bestias, lleva consigo esta propiedad: que los sentidos son las únicas vías por las que conoce las cosas." Sin embargo, Vico no

es sensista, ni siquiera un empirista, precisamente por esa originalidad creadora de la fantasía. Incluso los aspectos providencialistas y teologizantes de su posición concurren para indicar una dirección de desarrollo, para afirmar valores a cuya realización debe encaminarse el quehacer humano. También para él la meta es la “mente pura”, la racional convivencia humana; pero la precariedad de la consecución de esa meta, la probabilidad de caer de nuevo en una “barbarie segunda”, constituyen un precioso correctivo contra toda complacencia intelectualista. Las simpatías de Vico se concentran en la fase creadora de la razón poética, no en la fase final de la razón lógica.

De tal modo, Vico concreta en forma moderna (aunque a veces oscura e incierta) la fundamental intuición humanística de la educación como proceso creador que no se puede someter a modelos previos.

XIV. LA ILUSTRACIÓN EN INGLATERRA Y FRANCIA

91. CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE LA ILUSTRACIÓN

La Ilustración *(Aufklärung,* Iluminismo, Época de las Luces) es un movimiento cultural de alcance europeo que llena por entero el siglo XVIII y del que no puede decirse que haya tenido una filosofía propia, no obstante que en Francia sus representantes más influyentes sean llamados "les philosophes". En realidad las formulaciones filosóficas son en gran parte obra de pensadores precedentes, sobre todo Descartes, Bacon, Locke, Leibniz, esto es, tanto empiristas como racionalistas.

La filosofía sirve ahora esencialmente para dirigir la transformación cultural, política y social del mundo humano, aunque su interés esencial sea difundir la nueva visión científica de la naturaleza. El afán de extender esa visión al estudio de las cuestiones humanas es lo que principalmente caracteriza la posición ilustrada: muy grande es el interés por la psicología, pero la obra más fecunda es la que se cumple en el campo del *derecho* y en el de la *economía.*

El interés converge, por lo tanto, en el hombre y, como consecuencia de ello, los problemas educativos pasan a ocupar el primer plano. Los ilustrados tienen una gran fe en la potencia de la educación y quieren modernizarla, enriquecerla en sus aspectos científicos y ponerla al alcance del mayor número. Consideran la naturaleza humana como fundamentalmente igual bajo todos los climas, se proclaman con frecuencia ciudadanos del mundo y se consideran hermanados por ideales comunes por encima de las fronteras nacionales.

Sin embargo, su interés educativo no adopta siempre la dirección y las formas que sería de esperar. En Inglaterra y en Francia casi no se ocupan de los problemas escolares propiamente dichos. Verdad es que desenvuelven una eficaz obra educativa a través de la imprenta (revistas culturales, enciclopedias, y sobre todo ágiles panfletos a menudo anónimos— y, por eso mismo, audazmente críticos). Campo de acción de los hombres de las Luces son también las nuevas Academias, las logias masónicas e incluso los salones elegantes de muchas grandes damas. Pero su penetración en el mundo propiamente escolástico es lenta y escasos sus esfuerzos en pro de una efectiva universalización de la cultura. Ello depende en parte de dificultades objetivas, pero en parte refleja la característica dominante de la cultura de la Ilustración, que es en lo esencial una cultura de la clase burguesa ya plenamente consciente de sus derechos y de su función histórica.

Una parte notable de la cultura ilustrada si bien repudia la tradición que le frena el juvenil impulso, en el fondo teme que sus propias audacias vayan a subvertir a la sociedad más radicalmente de lo que sería útil u oportuno; por eso, tiende a no superar el círculo de los "honnêtes hommes" únicos a los cuales pueden aprovechar de veras las "luces de la razón". El mismo Voltaire, príncipe de los iluministas, estima oportuno "proscribir el estudio a los trabajadores", porque quien vive del trabajo manual no tiene ni razón ni tiempo para dedicarse a ello.

Como veremos, otros iluministas, incluso entre los mejores, profesan ideas sinceramente democráticas, pero también veremos que no eran esas ideas las que gozaban de los mayores consensos. La Ilustración, en cuanto fenómeno social de gran alcance, tiende esencialmente a hacer de la burguesía la nueva clase dirigente y a esta exigencia subordina, a veces con excesivo desenfado, todos los demás problemas.

A pesar de estos límites, y no obstante la ausencia de un interés marcadamente especulativo, puede hablarse de una *posición* peculiar de la Ilustración en el campo filosófico. Consiste en conjugar la plena confianza de los racionalistas en la razón con el sentido de los límites dentro de los cuales la razón debe mantenerse para ser fecunda, motivo este último que es propio de los empiristas.

Para la Ilustración —como antes para Descartes— la razón es una y entera para todos los pueblos y, por consiguiente, es igual en todas las épocas y en todos los pueblos. Se identifica con la naturaleza del hombre y su universalidad es máxima por lo que toca a la subjetividad, dado que todo sujeto humano es razón.

Mientras tanto, los análisis de los empiristas ingleses han demostrado la incapacidad de la razón para enfrentarse a ciertos problemas y, al mismo tiempo, el poco interés que esos mismos problemas ofrecían a la razón. El empirismo inglés delimita rigurosamente la capacidad de estudio de la razón al mundo del hombre. Esta lección no se olvida en el siglo XVIII, sino que la Ilustración la hace suya. En su entusiasta necesidad de extender el análisis racionalista a todos los campos de la experiencia humana, se rehusa sistemáticamente a extender ese análisis fuera de los límites de la experiencia misma. Tales límites se reconocen claramente y todo lo que queda más allá de ellos pierde todo interés y deja de valer como problema.

La esencia metafísica de la realidad y del espíritu humano, la trascendencia religiosa y todo lo que ella implica, dejan de ser problemas que deben reconocerse o escrutarse y se convierten en puras supersticiones, cuyo nacimiento y persistencia se explican por la acción de las fuerzas naturales del espíritu humano, pero que no tienen absolutamente ningún fundamento ni en la razón ni en la realidad revelada por la razón. De tal forma, la Ilustración reviste dos características fundamentales: la autolimitación rigurosa de la razón dentro de los límites de la experiencia humana; la ilimitada posibilidad de la razón para abordar cualquier aspecto o campo situado dentro de estos límites.

La razón ilustrada no se presenta, por lo tanto, como una fuerza creadora de grandes sistemas filosóficos que abarcan toda la realidad, humana y divina, como se había presentado en Descartes, Malebranche, Spinoza y Leibniz, sino como una fuerza que analiza todos y cada uno de los aspectos del mundo humano, reduciéndolo a conceptos claros y distintos. Dentro del dominio que le es propio no reconoce más autoridad que la propia. Considera la tradición como una fuerza hostil que mantiene en pie creencias y prejuicios que deben ser destruidos por ella mostrando cómo arraigan en instintos o pasiones elementales del hombre.

Lo que con vocablo impropio se ha denominado antihistoricismo de la Ilustración es más bien un *antitradicionalismo,* la negación de la autoridad de la tradición, la negativa a reconocerle ningún valor independientemente de la razón. Por consiguiente, la Ilustración se plantea como una radical exigencia crítica ante toda posición tradicional y se propone plantear *ex novo* todos los problemas ante el tribunal de la razón. En este sentido, puede decirse que la Ilustración encontró su expresión máxima en la obra de Kant.

92. LA ILUSTRACIÓN INGLESA: LA NUEVA CIENCIA

Indudablemente, la Ilustración tuvo en Francia las manifestaciones que más contribuyeron a difundirla en Europa y encontró en la *Enciclopedia* su órgano principal. Pero el origen de todas las doctrinas que el enciclopedismo francés aceptó y difundió debe buscarse en la filosofía inglesa a partir de Bacon y Locke. Los análisis de Locke, Berkeley y Hume, así como los de un numeroso grupo de pensadores secundarios, suministraron a la Ilustración todo su patrimonio entero de doctrinas filósoficas, a las que la Enciclopedia dio la máxima difusión.

La doctrina física de la Ilustración es sustancialmente la de Newton. Isaac Newton (1642-1727) en sus *Principios matemáticos de la filosofía natural* (1687) había formulado un sistema puramente mecánico del mundo celeste y terrenal. Su exposición no es sintética y deductiva, sino analítica e inductiva. Newton sigue la corriente de Galileo, no la de Descartes. Lo que se propone no es partir de principios generales para llegar a hechos de los que aquéllos son las manifestaciones o la confirmación. Se niega incluso a partir de hipótesis sobre la esencia de las cosas *(hypotheses non fingo),* sino que parte del conocimiento de los hechos individuales, entregados por la experiencia, para llegar gradualmente a las causas primeras y a los elementos últimos de los hechos mismos.

Incluso la teoría de la gravitación universal que le permitió expresar con una ley única hechos considerados hasta entonces como diversos (la caída de los cuerpos, los movimientos celestes, las mareas), no es para él un punto de llegada ni la base de una doctrina metafísica sobre la realidad, sino la sistematización matemática de ciertos datos de la experiencia. No se propone otra cosa que describir mediante una fórmula matemática los efectos de la gravitación y se rehusa a imaginar ninguna explicación de ella.

Esta antítesis entre descripción y explicación de la naturaleza caracterizará a la Ilustración que, con Newton, se rehusa a construir teorías metafísicas acerca del mundo natural y se encierra rigurosamente dentro de los límites de una descripción empírico-matemática de los hechos naturales.

La obra que Newton realizó en el campo de la física, la realizó Roberto Boyle (1627-1691) en el dominio de la química transformando definitivamente la alquimia medieval en una ciencia positiva de observación. Boyle liberó de supuestos metafísicos el estudio de las transformaciones químicas de los cuerpos considerando a éstas como un producto de fuerzas puramente mecánicas. Los cuerpos están constituidos por una materia universal única, compuesta de átomos y dotada de magnitud, forma y movimiento (cualidades primarias). Las cualidades primarias explican las transformaciones de los cuerpos y son el origen mismo de las cualidades secundarias (color, olor, sabor, etc.), que no subsisten fuera de los órganos de los sentidos.

El rumbo positivo que Newton y Boyle imprimen a la investigación científica no tiende a destruir y limitar la verdad de la religión, sino que, por el contrario, refuerza y confirma la llamada religión natural. El mismo Boyle fundó una institución para defender las verdades fundamentales del cristianismo, la existencia de Dios y la inmortalidad del alma. En Inglaterra, la difusión de las nuevas tendencias científicas coincide con la difusión de los debates acerca de los principios naturales de la religión.

93. LOS DEÍSTAS

Como hemos visto, ya en la Utopía de Tomás Moro se encuentra el concepto de una religión natural. Pero el iniciador de las disputas a propósito del llamado deísmo es Eduardo Herbert de Cherbury (1581-1648). En su obra fundamental, *De Veritate* (1624), Herbert defiende la autonomía y validez de la religión racional, por una parte, contra la revelación, y por la otra contra el escepticismo. El hombre posee un instinto natural que lo lleva infaliblemente a distinguir el bien del mal; este instinto es el fundamento de las nociones comunes idénticas en todos los hombres y respecto de las cuales, por eso mismo, todos están de acuerdo. En esta conciencia moral de la humanidad, radicada en un instinto natural e infalible, se anidan los principios de la religión: la existencia de un ser supremo que debe ser adorado; el castigo del vicio y el del delito; el premio y el castigo una vez llegada la muerte.

Según los platónicos de Cambridge, el más distinguido de los cuales fue Rodolfo Cudworth (1617-1688), la vida moral y religiosa tiene como fundamento el conocimiento de valores o esencias inmutables, que la religión nos revela. Incluso Dios no tiene potestad sobre esos valores o esencias porque no puede hacer que el bien sea mal y viceversa. El platonismo de Cudworth conserva el interés fundamentalmente religioso que había tenido en el Renacimiento italiano.

La polémica contra la tradición religiosa se vuelve violenta por obra de los deístas. Juan Toland (1670-1722) expresa ya en el título de su obra fundamental, *Cristianismo no misterioso* (1696), su voluntad de eliminar de la religión todo elemento que no sea estrictamente racional. La religión debe apoyarse exclusivamente en la razón; todo lo que es misterioso es contradicción y, por consiguiente, nada. El hombre, ser racional, traiciona su propia naturaleza si reniega de la razón aceptando creencias que la razón no puede justificar. En la religión todo debe ser claro y demostrable como en la geometría.

El mismo tajante rechazo de todo elemento misterioso o milagroso de la religión se encuentra en

las obras de los otros deístas o librepensadores; Antonio Collins (1676-1729) y Mateo Tindal (1656-1733), que fueron amigos de Locke, defendieron la libertad de pensamiento en la convicción de que sólo con la razón puede el hombre alcanzar la verdad.

Este racionalismo extremado dejaba subsistir muy poco de las tradicionales verdades religiosas. En realidad, la religión de los deístas o librepensadores no es en modo alguno una religión, sino una pura crítica religiosa. Sin embargo, el concepto de religión adquiere una mayor positividad en la obra de Samuel Clarke (1675-1729), autor de una *Demostración del ser y de los atributos de Dios* (1705). Según Clarke, la esencia de Dios es el bien y su potencia es una potencia difusora del bien. La vida religiosa se identifica con el reconocimiento del orden moral del mundo, y este orden moral se conoce como estrictamente racional.

94. LOS MORALISTAS: ADAM SMITH

El vehemente racionalismo de estos pensadores se enriquece con la especulación de Antonio Ashley Cooper, conde de Shaftesbury (1671-1713), hijo del amigo y protector de Locke, quien fue su preceptor. En muchas obras *(Investigación sobre la virtud, Los moralistas, Carta sobre el entusiasmo,* etc.) Shaftesbury expuso su concepto del mundo, en el que belleza, verdad y bondad se identifican. De la Antigüedad griega, deduce el principio de que el mundo se *caracteriza* esencialmente por la belleza, es decir, por un orden que es al mismo tiempo la verdad y el bien. Este orden no es exterior a los hombres puesto que se encuentra en nosotros mismos como en un todo. El interior y el exterior del hombre no están en oposición porque obedecen a la misma ley de armonía y belleza. Esta ley es la acción misma de Dios y a través de ella es posible retornar a Dios y captar su acción creadora. La virtud no es más que un noble entusiasmo bien dirigido y regulado. A través de este entusiasmo actúa libremente en el hombre la misma ley de armonía y belleza que obra en el universo y de esa forma lo conecta y armoniza con éste.

Las ideas de Shaftesbury penetraron en la cultura de su tiempo a través de la obra de Francisco Hutcheson (1694-1746), quien consideró la virtud como la manifestación de un sentimiento específico, es decir, el llamado *sentido moral.* El sentido moral es el único fundamento de todas las valoraciones morales que, por lo tanto, son independientes de la razón e incluso de las sanciones religiosas. El sentido moral nos permite captar el bien así como el ojo nos permite captar la belleza, y es en realidad la apreciación inmediata de la intrínseca belleza del mundo, de su fundamental armonía. Pero dado que la vida moral concierne a las relaciones entre los hombres, el sentido moral es en lo esencial apreciación de la armonía que existe o que debería existir entre los hombres y se concreta en la benevolencia, que el sentido moral tiene como fin reconocer y acrecer entre los hombres. La finalidad de la vida moral es realizar la máxima benevolencia posible, entendiendo por benevolencia el instinto que impulsa al hombre a amar a otros hombres y a promover su bien incluso a costa del propio interés.

Por su parte, la ética de Bernardo de Mandeville (1670-1733) se enlaza con el realismo de Hobbes y niega que en el hombre existan tendencias altruistas originales. El hombre es por naturaleza egoísta, ávido, ambicioso, pero ello es precisamente el resorte de todo progreso económico y social. En un poema titulado *Fábula de las abejas* cuenta cómo una colmena prosperó mientras las abejas se preocuparon exclusivamente del propio interés, para luego *estancarse* y decaer cuando el enjambre se impuso una rigurosa vida moral. “Vicios privados, beneficios públicos” concluye Mandeville que no comparte el pesimismo de Hobbes.

En cambio, la especulación moral de Adam Smith (1723-1790) sigue el rumbo trazado por Hume. En su *Teoría de los sentimientos morales,* Smith considera la simpatía como único fundamento de toda valoración moral. Juzgamos mala una acción que provoca dolor o daño a otra persona de acuerdo con el sentimiento de simpatía que experimentamos por ésta; nuestra conciencia de espectadores, al reaccionar simpáticamente, determina nuestros juicios morales. Merced a estos juicios salimos en cierta forma de nosotros mismos, es decir, de nuestra singularidad, nos hacemos

el hombre en su naturaleza esencial y desde el punto de vista de ese hombre aprobamos o desaprobamos nuestra conducta o la de los demás. Por lo tanto, si una creatura humana pudiera subsistir fuera de una comunidad no podría formular juicio alguno acerca de su propio carácter, así como tampoco sobre el mérito o el demérito de sus sentimientos y su conducta.

En 1776 Smith publicó la *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones**,* obra que resume y sistematiza las investigaciones de los fisiócratas franceses, especialmente Turgot, y es un piedra miliar en la historia de la economía política, Según Smith, la base de la actividad económica es el interés egoísta, así como la simpatía era la base de la actividad moral. Su preciso análisis de los conceptos fundamentales de la economía política fue el punto de partida de toda la evolución ulterior de esta ciencia cuyo principio fundamental será *la ley de la oferta y la demanda,* formulada por él. Para Smith, el libre juego de los intereses egoístas es lo que asegura la máxima prosperidad de las naciones.

95. LOS FILÓSOFOS DEL "SENTIDO COMÚN"

Contra el escepticismo de Hume reaccionan, entre otros, los filósofos de la escuela escocesa del sentido común, Tomás Reid, Dugald Steward y Tomás Brown. El más importante es Reid (1710-1796) quien en su obra *Ensayo sobre las facultades intelectuales del hombre* sostiene que si se ponen en tela de juicio ciertos principios fundamentales que deben admitirse como supuestos previos de todo razonamiento se llega inevitablemente a las conclusiones escépticas de Hume. Esos principios son los axiomas o verdades evidentes del sentido común. Sin estos axiomas, es imposible razonar y por lo mismo es ilegítimo extender a ellos la crítica racional, como lo había hecho Hume. Entre dichos axiomas figura el que garantiza la existencia de una realidad que corresponde a nuestras sensaciones, realidad que, por consiguiente, se debe considerar como indudable y no sujeta a la crítica filosófica. Sobre axiomas del sentido común se basan todas las ciencias e incluso la vida ética. La filosofía del sentido común, que ejerció notable influjo en Inglaterra y en Francia, resultó insuficiente ante los fines que se proponía alcanzar. Contra la crítica de Hume no hace más que esgrimir dogmáticamente, bajo la forma de axiomas, los mismos principios que Hume había criticado.

96. LA ILUSTRACIÓN FRANCESA: BAYLE, FONTENELLE, MAUPERTUIS

Se puede considerar como iniciador de la Ilustración francesa a Pedro Bayle (1647-1706), autor de un *Diccionario histórico y crítico,* en el cual por vez primera se hace una crítica radical de toda forma de dogmatismo y superstición. En Bayle se manifiesta lo que será el rasgo característico de la Ilustración: una lucha sin cuartel, en nombre de la razón, contra el fanatismo supersticioso en todas sus formas, contra todo prejuicio tradicional. La razón puede y debe reconocer sus límites, afirmar claramente la insolubilidad de muchos problemas, reconocer asimismo la legitimidad de la fe religiosa; pero-no se la puede congelar en posiciones tradicionales que ella misma no puede justificar, así como tampoco puede ser desviada ni frenada por la ignorancia disfrazada de sabiduría y enmascarada de seguridad. El escepticismo de Bayle no es otra cosa que la voluntad de desenmascarar a cualquier precio los prejuicios y combatir la superstición. Reconoce el valor de la religión y las más veces prefiere recurrir directamente a ella para no tener que aceptar soluciones a su juicio ilusorias de los tradicionales problemas metafísicos y teológicos. Pero al mismo tiempo, pone al descubierto las contradicciones que se anidan en las soluciones antiguas y recientes de tales problemas. Contra las críticas de Bayle a los problemas de la libertad y el mal, Leibniz compuso, como se ha dicho antes (§ 81) su *Ensayo de teodicea.* Sin embargo, el escepticismo de Bayle se

---

* Trad. esp., FCE, 1958 [T.].

rinde ante la realidad del hecho histórico. No por nada concibe su *Diccionario* como una recopilación de hechos ordenados críticamente. Según la idea original debía ser una especie de enciclopedia de los errores humanos.

El error, la superstición, la ignorancia; todos los aspectos negativos del saber humano son hechos: para combatirlos no existe sistema mejor que comprobarlos y reconocerlos como tales, explicando sus motivos y sus orígenes. Tal es la obra que Bayle se propone realizar y en aras de sus exigencias defiende y practica la más rigurosa objetividad histórica. El historiador veraz debe desembarazarse de todo espíritu de adulación y maledicencia, despojarse de toda pasión, incluso del amor patrio, y velar únicamente por los intereses de la verdad. Este espíritu de investigación historiográfica habría de influir vigorosamente en el curso de la Ilustración.

La Ilustración francesa se ocupó sobre todo de la nueva concepción del mundo natural que emergía de la física de Descartes y de Newton. Uno de sus primeros divulgadores fue Bernardo de Fontenelle (1657-1757), quien en sus *Discursos sobre la pluralidad de los mundos,* en varios ensayos menores y, sobre todo, en los *Elogios,* que, en su calidad de secretario de la Academia de Francia compuso sobre los mayores científicos de su tiempo, expuso brillantemente las nuevas ideas que brotaban en el campo de las ciencias naturales. Sin embargo, el pensamiento de Fontenelle no presenta ningún rasgo de originalidad.

El que la nueva concepción de naturaleza quedara encerrada dentro de los límites de la experiencia y no abriese nuevos horizontes metafísicos resulta evidente ya en la obra de uno de los más agudos expositores y defensores de Newton, Pedro de Maupertuis (1698-1759). En su *Sistema de la naturaleza arremete* contra la separación cartesiana entre sustancia extensa y sustancia pensante y se aproxima a Leibniz al formular un concepto de la materia que abarca igualmente las propiedades físicas y las psíquicas. "Si pensamiento y extensión —dice— no son sino cualidades, pueden muy bien pertenecer a un sustrato único cuya verdadera esencia no es ignota. Por lo tanto, su coexistencia no nos resulta más explicable de cuanto no lo sea la unión de extensión y movimiento." Maupertuis atribuía a los átomos materiales mismos un cierto grado de conciencia que se desarrollaría en grados cada vez mayores en las plantas y en los animales.

97. LA ENCICLOPEDIA

A la posición de Maupertuis se liga la de Dionisio Diderot (1713-1784), cuyo interés se extiende a todos los campos del saber y halla su máxima expresión en la *Enciclopedia o diccionario razonado de las ciencias, artes y oficios,* dirigida por él y cuyo primer volumen apareció en 1751 precedido por un discurso preliminar de D'Alembert. La obra reunía en torno a Diderot un grupo de escritores y filósofos: Voltaire, Rousseau, Condillac, Grimm, D'Holbach y Helvetius. En *El sueño de D'Alambert* Diderot expone una forma de naturalismo muy cercana a la de Maupertuis. Los fenómenos psíquicos y los fenómenos físicos están estrechamente enlazados: la materia es una materia viviente que se agrega, se descompone y se vuelve a componer incesantemente, formando siempre nuevos seres, nuevas formas de vida. Es un flujo general que hace mudar las especies zoológicas de un planeta al otro, y de una época a la otra en un mismo planeta. Incluso el yo está sometido a este flujo: su identidad es un fenómeno pasajero.

Por consiguiente, el filósofo debe estar en guardia contra lo que Diderot llama el sofisma de lo efímero, es decir, la tendencia ilusoria a creer que el mundo debe ser necesariamente lo que es en este momento. Debe estar siempre abierto a todas las novedades, en disposición de reconocer las sorpresas que le reserva la naturaleza. Sin embargo, no debe tratar de trascender los límites de la naturaleza. Fuera de éstos no hay más que superstición, y la religión misma, en cuanto trata de superarlos, es superstición. Dentro de la naturaleza es deber del hombre procurarse la felicidad; esa felicidad consiste en la libre vida de los instintos no dominada aún por las leyes y la religión. En *El suplemento al viaje de Bougainville,* Diderot describe una isla fantástica en que los hombres han alcanzado la dicha y el bienestar abandonándose a la simplicidad de los instintos primitivos.

Diderot, en el plano pedagógico, se convirtió en propagandista de las ideas más avanzadas en sentido “realista” y democrático. Las ciencias son para él la base de la instrucción, mientras que la enseñanza literaria debería darse sólo a los jóvenes ya maduros (tesis diametralmente opuesta a la de los grandes humanistas).

Aboga porque se instituya un sistema completo de instrucción pública organizado y dirigido por el Estado, que dé a todos la oportunidad de avanzar en los estudios de acuerdo con sus méritos y capacidades. *Un catecismo moral* y un *catecismo político* prepararán al futuro ciudadano.

A la *Enciclopedia* está estrechamente ligado el nombre de Juan D'Alembert (1717-1783), quien además de ser autor de la famosa Introducción, compiló la parte matemática. En 1759, a petición de Federico el Grande de Prusia, D'Alembert publicó sus *Elementos de filosofía.* En esta obra ponía como condición del progreso científico la renuncia a toda búsqueda de la esencia metafísica de las cosas, limitándose exclusivamente a los fenómenos. Hay que esforzarse por determinar el sistema general de los fenómenos naturales sin preocuparse de sus causas últimas. Sobre los problemas de la relación entre cuerpo y alma, del origen de las ideas simples, de la causa prima del movimiento la providencia ha tendido un velo que el hombre no puede levantar. La humanidad debe resignarse y renunciar para siempre a los sueños y las ilusiones de la metafísica.

98. EL MATERIALISMO

El cientificismo agnóstico de D'Alembert manifiesta la tendencia esencial y profunda de la Ilustración, dentro de la cual la metafísica *materialista* representa una desviación en sentido dogmático de un naturalismo que es y quiere ser crítico, es decir, limitarse a describir los fenómenos. Una exigencia crítica persiste sin embargo en el materialismo de Juliano de la Mettrie (1709-1751), autor de una obra titulada *El hombre máquina.* El título de la obra expresa el concepto que la informa. La naturaleza humana, tanto en sus funciones físicas como espirituales, es una especie de reloj perfecto construido con enorme pericia técnica. No es posible separar los fenómenos corporales de los psíquicos. La división que parece haber entre ellos no impide que estén en relación causal, merced a la cual los fenómenos corporales determinan a los psíquicos. Esta relación es un hecho aun cuando no se nos manifieste el modo como se verifica este hecho. A decir verdad muchas cosas son inalcanzables para nuestro indagar, incluso en el mundo de los fenómenos naturales. Por ejemplo, no sabemos en qué modo se agregan a la extensión —la propiedad fundamental de la materia— otras cualidades como el movimiento. Por consiguiente, nada nos impide atribuir a la materia misma la sensación y el pensamiento, aun cuando ignoremos la forma como le sobrevienen estas cualidades espirituales.

La obra fundamental del materialismo ilustrado, el *Sistema de la naturaleza,* del barón Pablo Enrique D'Holbach, contiene afirmaciones análogas. El hombre es obra de la naturaleza y no puede existir sino en ella y de conformidad con su ley. El ser humano ha tratado de envolver a la naturaleza en misterio prescindiendo de la revelación que la naturaleza le ofrece a los sentidos y tratando de explicarla con fuerzas que la trascienden. Pero si renuncia a lo trascendente y se limita a observar los fenómenos de la naturaleza, tal y como se presentan a sus sentidos, desaparece el enigma y el hombre recobra su puesto en el sistema natural. De esa forma vuelve a entrar en ese sistema también la actividad espiritual. Todo es materia y movimiento. Lo que somos y lo que seremos, nuestras ideas y nuestras acciones, son efectos necesarios de las leyes que regulan la materia y el movimiento del mundo. Siendo así, la libertad de que el hombre se cree dotado no es más que ilusión y debilidad. En este punto, el materialismo se presenta como una especie de credo anti-dogmático, como una decisión de renunciar totalmente a lo trascendental, a lo sobrenatural, a todo elemento que haga del hombre un ente aparte separándolo del mundo natural. D'Holbach, como La Mettrie, considera que el materialismo libera al hombre de las supersticiones y de los fantasmas que lo agobian y lo encamina hacia la única felicidad a que le está realmente destinada: la

felicidad que consiste en vivir de acuerdo con la ley natural, en aceptar la necesidad que lo liga a la materia.

El libro *Sobre el espíritu,* de Claudio Adriano Helvecio (1715-1771) es la aplicación de estas tesis materialistas al dominio intelectual. Toda la vida intelectual y moral del hombre se reduce a la sensibilidad y pierde toda diferencia de valor. La única realidad espiritual es el sentir y a él se reducen todos los esfuerzos, por elevados que sean, del pensamiento y la voluntad humanos. Todo lo que suele exaltarse como dedicación desinteresada, magnanimidad o sacrificio no se distingue de los instintos más elementales de la naturaleza humana, porque al fin y al cabo se reduce a una necesidad *sensible* de felicidad y al egoísmo. Todos los actos del pensamiento se reducen al juicio y el juicio es sensación. Helvecio nivela enteramente la vida intelectual y moral en el grado más ínfimo. Por otra parte, esta tesis lo lleva a afirmar la omnipotencia de la educación. Dado que las valoraciones intelectuales y morales no dependen de la constitución del hombre, sino que son puramente convencionales y se originan en el exterior, la educación puede orientar al espíritu del hombre en un sentido o en el otro mediante la aplicación de sanciones oportunas. Es la tesis que Helvecio defendió contra Rousseau en *Sobre el hombre* (1772).

99. CONDILLAC

El análisis gnoseológico más notable de la Ilustración francesa es el que hace Étienne Bonnot de Condillac (1714-178o) en su *Tratado de las sensaciones.* El propósito de Condillac es mostrar cómo las sensaciones determinan las actividades espirituales del hombre. Ello no quiere decir que todas *sean* reductibles a sensaciones, como pretendía Helvecio, ni que el alma misma no sea más que un haz de sensaciones, como sostenía Hume. Antes bien, Condillac pretende "reconstruir" el desarrollo del espíritu humano desde la *sensación* más simple hasta los conocimientos más complejos, desarrollo del que las sensaciones constituyen el material y la ocasión. Sin embargo, las *sensaciones* no son todo el espíritu humano que tiene actividades, necesidades, elecciones, no reductibles a sensaciones. Por otra parte, el alma misma es concebida por Condillac como una sustancia simple, fundamento de la unidad de la persona, que se modifica en muchas formas de acuerdo con las impresiones corporales. Por lo tanto, la doctrina de Condillac excluye, pues, el materialismo, y no puede clasificarse tampoco (como suele hacerse) como sensismo. Para reconstruir el desarrollo espiritual del hombre a partir de la sensación, Condillac se sirve del ejemplo de una estatua exteriormente toda de mármol, pero por dentro constituida como un hombre. Imagina que se dota a la estatua (mediante oportunas roturas sucesivas de la costra marmórea) de un sentido por vez, empezando por el menos refinado, el olfato, y demuestra cómo una única sensación, el aroma de una rosa, da origen a la atención, a la memoria, y a todas las demás actividades espirituales, que se enriquecen a medida que la estatua adquiere otros sentidos, hasta que, por medio del tacto, llega a formarse la idea de un mundo externo. Sin embargo, este proceso de desarrollo no se explicaría si en él no interviniese un factor práctico, la *inquietud,* que es el punto de partida no sólo de los deseos y las aspiraciones, sino también de todos los pensamientos y juicios. La elección de los objetos sometidos a la atención y de los cuales se conserva el recuerdo, así como la orientación de los juicios, depende de la inquietud que las necesidades de la vida provocan en el hombre. De esa forma, según Condillac, un factor práctico y vital determina la orientación y el desarrollo espiritual del hombre.

Condillac, que fue por diez años preceptor del delfín Fernando de Borbón, sobrino de Luis XV, posteriormente Duque de Parma, residió mucho tiempo en Italia en cumplimiento de tales funciones, lo que contribuyó no poco para difundir en este país sus doctrinas (que influyeron sobre todo en Melchor Gioia y Domingo Romagnosi). Escribió un *Curso de estudios* que refleja su obra pedagógica. En él insiste en la necesidad de "activar" el intelecto del niño, de suministrarle materiales sobre los cuales pueda trabajar en vez de reglas aprioristas, de hacer que el discípulo recorra en las diversas ciencias y artes el progreso histórico de la humanidad.

100. VOLTAIRE Y MONTESQUIEU

Los aspectos más característicos de la Ilustración francesa encuentran su más fiel expresión en el espíritu de Francisco María Arouet Voltaire (1694-1778). No hay en sus obras originalidad alguna de pensamiento, sino ecos de las doctrinas de Locke, Newton y del deísmo inglés; pero en él los puntos de vista de la Ilustración encuentran su equilibrio y su expresión más geniales. Sus obras filosóficas fundamentales son el *Filósofo ignorante* y el *Diccionario filosófico.* Voltaire se halla convencido de la violenta oposición que existe entre el punto al que la filosofía ha llevado al espíritu humano y el modo de pensar y vivir de la mayoría de los hombres que aún arrastran sus prejuicios y tradiciones. Su aspiración es eliminar esta oposición, subir la vida entera del hombre al nivel de la filosofía, liberarla de los prejuicios y de la tradición. Sólo que no considera posible llegar a este resultado mediante una modificación intrínseca de la naturaleza humana, a través de un su efectivo progreso interior. El hombre es sustancialmente inmutable: ha sido, es y será siempre lo que es. Sólo se puede contar con las luces de la razón, únicas que pueden quitar al egoísmo y a las pasiones ineliminables del hombre su carácter nocivo, de forma que el hombre sea útil a sí mismo y a la comunidad. Tal es la función que Voltaire atribuye a la "filosofía de las Luces".

En sus *Notas sobre Pascal,* Voltaire ve en los miserables y contradictorios rasgos de la condición humana —explicados por Pascal mediante la doctrina del pecado original— fuerzas positivas, elementos necesarios de la situación natural del hombre en el mundo. El amor propio y el egoísmo son condiciones de la vida social; la preocupación del porvenir, la necesidad de actuar, el tedio que se acompaña a la inacción, no son defectos del hombre, sino más bien cualidades positivas que lo impulsan a actuar, a luchar, a mejorar su posición en el mundo. En el *Ensayo sobre las costumbres niega* que haya un designio providencial en la historia humana: en ella no actúan más que las pasiones humanas que en cada época se manifiestan de un modo particular. Voltaire niega la continuidad de la historia. "Los tiempos pasados —dice—son como si no hubieran sido jamás. Hay que partir siempre del punto donde se está y del punto a que han llegado las naciones." Las épocas, los países tienen mentalidades y prejuicios inconmensurablemente diversos; no hay en la historia humana un desarrollo único y constante. La razón no se reconoce en la historia; podrá explicar los prejuicios, mostrar el mecanismo de su acción, pero no percibir un orden racional providencial en la secuencia de los acontecimientos humanos. Contra el optimismo leibniziano escribe la punzante sátira del *Cándido.*

La filosofía, en cuanto comprensión de la diversidad de las creencias y de las actitudes del espíritu humano, es esencialmente *tolerancia:* es benigna y humana, inculca indulgencia y destruye la discordia y en este aspecto es afín a la religión, que es también tolerante cuando no degenera en superstición *(Tratado sobre la tolerancia,* 1763). Con ese mismo espíritu antidogmático Voltaire enfoca también la física y defiende la prudencia de Newton, quien se niega a construir hipótesis metafísicas y se atiene a los datos de la experiencia y a su formulación matemática. De la naturaleza no nos es dado conocer más que su orden, esto es, su conformidad a las leyes por la cual es como un gigantesco mecanismo, un reloj perfecto. Pero el reloj supone un relojero y, por consiguiente, el orden natural nos lleva a reconocer la existencia de Dios.

Dios limita su acción al orden natural; ninguna providencia regula el bien y el mal de las acciones humanas y sólo la buena voluntad de los hombres puede mejorar la suerte humana. Es posible que en formas inaccesibles a nuestro intelecto Dios premie o castigue nuestras acciones; como quiera que sea, es bueno que esta creencia exista y se difunda. "Si Dios no existiera habría que inventarlo. Pero la naturaleza entera nos grita que existe."

Voltaire defiende la filosofía de la Ilustración inglesa; Montesquieu defiende sus doctrinas políticas. Carlos de Sécondat, barón de Montesquieu (1689-1755) es autor de las *Cartas persas,* compuestas contra el absolutismo del Estado y de la Iglesia, así como también de *El espíritu de las leyes* (1748) que contiene los fundamentos del liberalismo político. En esta última obra se esfuerza

por descubrir en la infinita variedad de las leyes positivas las relaciones mutuas que las determinan y explican recíprocamente. Estas relaciones no tienen nada que ver con el derecho natural (que Montesquieu no consideraba), sino que constituyen una especie de mecanismo por el cual ciertas leyes implican necesariamente otras. Por ejemplo, una determinada legislación política implica determinadas leyes sobre la educación, determinadas leyes civiles y criminales, determinadas leyes sobre la guerra. De ese modo, supuesta una determinada forma de gobierno se sigue de ella lógicamente un determinado sistema de leyes. El problema es para Montesquieu ver qué sistema de leyes debe emanar de una forma de gobierno que se proponga asegurar a los ciudadanos la máxima libertad posible. Para resolverlo se inspira en el ejemplo de Inglaterra.

Cuando los poderes públicos actúan arbitrariamente y sin reglas se tiene un mínimo de libertad. Por consiguiente, un máximo de libertad implica que todo poder debe estar limitado y controlado por una fuerza que lo equilibre, es decir, por otro poder público. La libertad está asegurada por el equilibrio de los poderes públicos que se limitan recíprocamente. Esto es precisamente lo que sucede en el ámbito de la Constitución inglesa, en la que el poder legislativo, el ejecutivo —es decir, el gobierno— y el judicial están separados; en particular el poder legislativo, que pertenece a los representantes del pueblo y a los lores, es independiente del poder ejecutivo que está depositado en un monarca hereditario. Montesquieu distingue tres formas de gobierno: la democracia, la monarquía y el despotismo. La democracia es la forma de gobierno en la que el pueblo, dado que no reconoce más voluntad que la suya, debe sostenerse con su propia virtud (entendiendo por virtud la virtud política, o sea, el apego a la patria). La monarquía se caracteriza por estar estructurada en rangos, órdenes y preeminencias reguladas por leyes y está fundada sobre el honor, es decir, sobre la pasión por. la cual cada individuo se apega a su rango y a sus privilegios. Por consiguiente, contrasta con el despotismo, que exige una obediencia pasiva y no puede ser mantenido sino con el temor. Según Montesquieu, la democracia es una forma de gobierno de la que sólo tenemos ejemplos en la Antigüedad; por lo tanto, sólo queda la alternativa entre monarquía y despotismo.

101. LA IDEA DE PROGRESO EN LOS FISIÓCRATAS Y EN CONDORCET

La obra de Montesquieu abunda en consideraciones históricas entretejidas con consideraciones geográficas. Pero una auténtica teoría del progreso histórico en relación con la geografía y la economía, sin estar rígidamente condicionado por éstas, no la encontramos sino en Turgot y Condorcet, quienes por otra parte consideran la educación como el factor más importante de ese progreso.

Roberto Jacobo Turgot (1727-1781) fue uno de los exponentes máximos de la *escuela fisiocrática* que se inspira en las teorías económicas de Francisco Quesnay, según las cuales también en el campo económico había que dejar actuar lo más libremente posible a las *leyes naturales.* La única y verdadera productora de riqueza es la tierra y el único modo de aumentar la prosperidad consiste en inducir a los propietarios y agricultores a producir más, para lo cual es necesario facilitar el intercambio entre regiones y abolir todo vínculo económico; de esa forma, el aumento de la demanda conduciría a la adopción de métodos mejorados de cultivo. La tesis librecambista *(laissez-faire, laissez-passer)* que será adoptada por Smith (cf. § 94) y por los demás economistas de la "escuela clásica", aparece así desarrollada orgánicamente. Turgot se convirtió en su propagandista y cuando fue nombrado ministro a principios del reinado de Luis XVI intentó llevarla a efecto con audaces reformas a las que los conservadores se opusieron tanto que lo obligaron a dimitir.

En el pensamiento de Turgot, las ideas fisiocráticas encajaban armoniosamente en una visión general del progreso histórico y científico que, bajo ciertos aspectos, preludia la que será formulada en el siglo XIX por Augusto Comte. De una fase en que predomina la interpretación *mítico-religiosa* de los fenómenos, la humanidad pasa a una fase de especulación *filosófica para* llegar, en fin, a la fase en que la *ciencia natural* basada en la matemática elimina la metafísica y pone al

hombre en condiciones de conocer no la esencia, sino las leyes objetivas de la naturaleza y, con ello, de mejorar sus condiciones.

En general, los sostenedores de la fisiocracia más que de un régimen parlamentario son partidarios de un "despotismo ilustrado", regulado sólo indirectamente por la opinión pública (por el temor de que un parlamento no sepa elevarse por encima de los intereses de partido y velar únicamente por el interés general). Turgot querría que el despotismo ilustrado llevase a efecto también reformas escolásticas encaminadas a dar a todos los súbditos del rey "una instrucción que les haga ver las obligaciones que tienen para con la sociedad y el poder real que los protege, los deberes que dichas obligaciones les imponen y el interés que para ellos representa cumplir con esos deberes en aras del bien público y del suyo en particular". El estudio de esos deberes debe constituir el fundamento de toda la enseñanza.

Una teoría del progreso histórico no muy diversa de la de Turgot sirve de base al *Esquema de un cuadro histórico del progreso del espíritu humano,* compuesto por el marqués de Condorcet (1741-1794), el que por otra parte saca conclusiones de tipo democrático-liberal que Turgot había pasado por alto.

Durante la Revolución francesa Condorcet fue presidente de la Asamblea Legislativa y autor de un proyecto orgánico de reforma escolar que no llegó a ponerse en práctica por culpa de los azares políticos que llevaron al autor, quien era girondino, a suicidarse en la cárcel. El proyecto se inspira en los siguientes principios: *instrucción universal,* con la mayor independencia posible respecto de la autoridad estatal; *libre concurrencia* entre instituciones públicas y privadas; predominio de las materias *científicas sobre las literarias; coeducación* de ambos sexos; división de la instrucción en *cuatro grados principales* y creación de una Asociación Nacional de Artes y Ciencias que cuide y perfeccione su organización y progreso.

102. LA EDUCACIÓN EN FRANCIA E INGLATERRA EN EL SIGLO XVIII

En el siglo XVIII, tanto en Francia como en Inglaterra, la realidad educativa contrasta tristemente con la eflorescencia cultural del "Siglo de las Luces". La escuela elemental casi no existe; la escuela media se encamina lentamente hacia una mayor modernidad, pero sigue siendo una escuela de privilegiados; las universidades se mantienen en su mayoría extrañas al movimiento ilustrado.

El hecho de que no se preste la menor atención a la escuela elemental popular es lo que menos debería sorprendernos. Hemos visto, por ejemplo, que el mismo Locke no se preocupó por este sector sino a propósito de la lucha contra la mendicidad. Efectivamente, en Inglaterra no había ningún ente, ni privado ni público, que se ocupara de la educación elemental. En algunos casos se ocupaban de ella las escuelas parroquiales, o bien mujeres desprovistas de toda preparación específica que reunían en su casa, previo pago, algunos niños de la vecindad ("Dame Schools"), o bien eran las escuelas medias las que organizaban escuelitas preparatorias. Por último, surgían para los pobres algunas sociedades pías con finalidades filantrópicas y de edificación religiosa cuyas escuelas y cursos dominicales tenían carácter de obras de caridad con muy poca difusión y eficacia.

La situación no era mejor en Francia. El autor de un opúsculo anónimo de 1764 sobre "La educación pública" (quizá habría que atribuirlo a Diderot) calculaba que, de dos millones de niños entre los 7 y los 16 años, 1 820 000 no recibían ninguna educación o casi. La Bruyère había descrito la existencia del campesino francés como más próxima a la de los brutos que a la de los seres humanos. En el curso del siglo XVIII incluso los pequeños artesanos y otros trabajadores manuales no sólo no ven mejorar sus condiciones, sino que las ven empeorar, de modo que la parte más humilde de la burguesía sufre un proceso de proletarización. En cambio, la burguesía comercial y financiera sigue mejorando sus posiciones y los confines entre ella y la clase noble empiezan a volverse borrosos. La llamada nobleza de toga, que ejerce los cargos judiciales y compone los "Parlamentos" regionales es en buena parte de origen burgués y ha comprado el título a la monarquía.

Esta situación debe tenerse presente para comprender por qué los proyectos de reforma escolar en pro de la instrucción universal (como los de Diderot y Condorcet) son tan raros y reciben una acogida tan poco favorable. La actitud general de los enciclopedistas está representada fielmente por un proyecto que, a diferencia de los precitados, fue objeto de grandes muestras de aprobación (por parte de Voltaire y otros). Se trata del proyecto formulado por Renato de la Chalotais (1701-1785) en su *Ensayo sobre la educación nacional* (1763). La Chalotais, procurador general del Parlamento de Bretaña, quiere que se proscriba la educación confesional, sobre todo la jesuítica y que sea sustituida por un pequeño pero eficiente sistema educativo de tipo estatal y de carácter predominantemente científico y moderno. A su juicio, las escuelas eran ya demasiadas. En cuanto a la educación elemental, no sólo no estima necesario que el Estado provea escuelas para todos, sino que incluso critica ásperamente a los Hermanos de las Escuelas Cristianas que pretenden enseñar a leer y escribir a los pobres, que no necesitan más que aprender el manejo de la lima o el cincel.

Así pues, la nueva y floreciente burguesía y la parte más ilustrada de la pequeña nobleza quieren una educación moderna y "realista". Comprenderemos mejor esta exigencia si tenemos en cuenta que, durante los tres siglos precedentes, la burguesía había logrado que sus vástagos frecuentaran las mismas escuelas humanísticas de los hijos de la pequeña nobleza. Pero también debemos recordar que al mismo tiempo habían surgido para los jóvenes de alcurnia las escuelas o academias de príncipes donde se adquiría la preparación propia para ejercer eficazmente funciones de gobierno (cf. § 53).

Estas academias eran auténticos seminarios de la clase dirigente, razón por la cual estaban organizadas sobre bases más "realistas" que las escuelas humanísticas y, además de las cuestiones literarias, se enseñaban en ellas materias científicas "útiles", incluso arte militar, fortificaciones, balística, y se practicaban los deportes más nobles. Pero ahora que otra clase culta y mucho más numerosa aspiraba a convertirse en clase dirigente era natural que aspirase también a una educación que la preparara con mayor eficacia para esa tarea. Obviamente no se trataba de copiar las academias de los príncipes, pero de todas formas se trataba de tener en cuenta exigencias "realistas" planteadas por los progresos conseguidos en los campos técnico y científico, así como en la organización del Estado. He aquí el auténtico motivo central de la pedagogía ilustrada, en la que, por el contrario, las exigencias democráticas e igualitarias figuran muy marginalmente.

Y, sin embargo, las conquistas efectivas en este sentido fueron más bien modestas. En Francia, a raíz de la expulsión de los jesuitas (1764), hicieron ciertos progresos métodos más realistas, como los de los Oratorianos. En Inglaterra, junto a débiles intentos de modernización de las *Public Schools,* se observa la difusión de las *Dissenters Academies* (Academias de los disidentes religiosos), es decir, instituciones puritanas que no pueden prosperar a la luz del sol sino hasta después de promulgada la *Act of Toleration,* de 1689, que sanciona la libertad religiosa. En un principio, se caracterizaban por la importancia que concedían a la lengua materna; pero posteriormente empezaron a ganar terreno en ellas las materias prácticas y científicas, aunque sin desmedro del estudio del latín. Son escuelas típicas de la media burguesía que más tarde serán imitadas en las colonias británicas de América por impulso de Benjamín Franklin, quien fundó una famosa "Academia" en Filadelfia (1753).

En Francia, las Asambleas revolucionarias se aprestaron por fin a reconstruir completamente el sistema educativo, operación tanto más necesaria en cuanto el conflicto con la Iglesia había puesto en crisis gran parte de las escuelas existentes. Esta reconstrucción se anunciaba como orientada no sólo en un sentido realista, sino también democrático. Entre los proyectos estudiados destaca el de Condorcet, mencionado precedentemente. Sin embargo, con la Convención Nacional predominó una posición más estatalista y la Ley Lakanal de 1794 instituyó un sistema nacional de escuelas elementales donde, además de rudimentos culturales, se enseñarían a los muchachos nociones de educación política procurando inculcarles sentimientos democráticos y patrióticos. Al año siguiente se procedió a instituir escuelas medias estatales de tipo verdaderamente científico y moderno.

Pero la reacción termidoriana y el Directorio descuidaron el sector elemental, mientras que el despotismo napoleónico, al mismo tiempo que abandonaba otra vez al clero la instrucción primaria,

reorganizó el sector secundario con una orientación totalmente diversa. De esa forma, volvió a imperar la orientación clásica que, a juicio de Napoleón, era la más apropiada para preparar buenos súbditos, y las escuelas medias se reservaron prácticamente para las clases acomodadas.

De esta forma, los ideales educativos de la Ilustración salieron completamente derrotados en el terreno de la práctica.

No será sino en el curso del siglo XIX, particularmente en el periodo de predominio del positivismo, cuando las ideas ilustradas resurgirán para afirmarse definitivamente.

XV. ROUSSEAU

103. LA VIDA Y LAS OBRAS

Para comprender la singular personalidad de Rousseau es especialmente importante conocer su inquieta cuanto errabunda vida. Él mismo, consciente de la importancia de su biografía para comprender su pensamiento, nos legó dos obras autobiográficas, las *Confesiones* y las *Divagaciones de* un *paseante solitario,* que figuran entre los ejemplos más perfectos de la literatura introspectiva.

Juan Jacobo Rousseau nació en Ginebra el 28 de junio de 1712. Su infancia fue relativamente serena no obstante el fallecimiento de la madre, acaecido a poco de darlo a luz. El padre, Isaac Rousseau, se encargó personalmente de su primera instrucción. Era de profesión relojero, había viajado por el Oriente y tenía un carácter vivaz y algo extravagante. Tan pronto como el pequeño Juan Jacobo pudo leer le puso en las manos toda suerte de libros, desde novelas sentimentales hasta Plutarco. El pequeño leía en alta voz mientras el padre trabajaba; a menudo se absorbían tanto en la lectura que continuaban por turno hasta el amanecer.

Habiéndose visto en la necesidad de huir de Ginebra, por haber herido a un hombre en pelea, Isaac Rousseau, depositó al hijo, que tenía diez años, en casa de parientes. Todo marchó a la perfección hasta que las dificultades económicas obligaron a Juan Jacobo a interrumpir su permanencia en la campiña, donde hacía privadamente los primeros estudios regulares junto con un primo, para volver a Ginebra donde entró en un taller como aprendiz de grabador. Cambió varias veces de patrón y con el último se halló tan mal que, una noche, al volver tarde a la ciudad de un paseo campestre y encontrar cerradas las puertas de la muralla, decidió escapar. Pasó a Saboya donde se dirigió a un párroco en busca de ayuda. El párroco lo recomendó a una joven viuda, Madame Warens, que se ocupaba de proselitismo y conversiones, quien lo envió a Turín, al Instituto de los Catecúmenos, de donde Rousseau salió al poco tiempo bautizado católico.

Después de algunos meses en Turín, donde se ganó la vida trabajando incluso como lacayo, volvió a Madame de Warens en Saboya, y permaneció ahí once años gozando de los favores de la joven señora. Éste es el periodo más apacible y feliz de su existencia, que aprovechó para hacer estudios desordenados, pero amplísimos, gozando sobre todo de los deliciosos veraneos en las Charmettes, cerca de Chambéry.

En 1740, a los 28 años de edad, Rousseau se dirigió primero a Lyon, en calidad de preceptor, y luego a París, donde conoció a Diderot, Condillac y muchos otros enciclopedistas. En este periodo se ocupa sobre todo de música (había inventado un nuevo sistema de notación musical cifrada) y escribe comedias y melodramas. Colabora también en la *Enciclopedia* redactando artículos sobre música, al mismo tiempo que trabaja como secretario de familias nobles (durante un año fue secretario también del embajador francés en Venecia). Tiene una relación con una joven costurera, Teresa Levasseur, de la que nacen cinco hijos, todos los cuales abandona regularmente en el hospicio, siguiendo, como dice en las *Confesiones,* "l'usage du pays".

Mientras tanto, al contacto con Diderot y otros filósofos, se le despiertan nuevos intereses. En 1749 lee en el *Mercure de France* que la Academia de Dijon había convocado a un concurso sobre el tema: *Si el restablecimiento de las ciencias y las artes ha contribuido a la depuración de las costumbres* y lo gana con un breve "Discurso" en el que respondía negativamente. El hecho causa sensación, aunque sólo sea por la circunstancia de que un escritor del grupo de la *Enciclopedia* sostenga semejante tesis. Mientras, Rousseau "reforma" su vida, es decir, renuncia a todo cargo *y* a los favores de los poderosos y se dedica a copiar música para mantenerse con Teresa y para liberar de preocupaciones económicas con su pluma de copista a su pluma de escritor. En 1753, la misma Academia de Dijon propone otro tema: *Cuál* es *el origen de la desigualdad entre los hombres y si la autoriza la ley natural.* Rousseau escribe otro "Discurso" en el que desarrolla y aclara las ideas

del primero. Lo dedica a la ciudad de Ginebra, a donde se dirige, muy agasajado, para abjurar del catolicismo y ser admitido en la "Santa Cena".

De regreso a Francia, acepta la hospitalidad de ciertos conocidos suyos en l'Ermitage, cerca de Montmorency, porque estaba cansado de París. Por razones no muy claras, corta sus relaciones con los enciclopedistas; mientras tanto, en aquella huraña soledad nacen sus obras maestras: *La nueva Eloisa, El contrato social, Emilio. La* primera se publica con extraordinario éxito en 1761, las otras dos aparecen al año siguiente.

Pero la publicación del *Emilio* provoca la intervención del poder judicial por la heterodoxia de la "Profesión de fe del Vicario saboyano" que ahí aparece. El Parlamento de París condena la obra y ordena el arresto de su autor. Rousseau escapa a Suiza, pero Ginebra primero y después Berna siguen el ejemplo de París. Finalmente, se ve constreñido a dejar Suiza por Inglaterra, donde el filósofo Hume le brinda hospitalidad. Pero tiene la impresión de que también Hume intriga contra él (la desconfianza de Rousseau se debe en parte a su carácter neurótico, pero también, en parte, al hecho de que sus ex amigos habían demostrado realmente mucha animosidad contra él). Vuelve entonces a Francia a despecho del riesgo que corría y después de residir en varias ciudades y regularizar su situación con Teresa, regresa a París en 1770. Ahí, mientras copia música para vivir, escribe sus obras autobiográficas. Muere el 2 de julio de 1778 en Ermenonville, donde era huésped de un admirador.

104. ROUSSEAU Y LA ILUSTRACIÓN

Rousseau es el hombre de las paradojas. La mayor de todas es quizá que siendo así que acusaba de exceder en la crítica destructiva a *sus* amigos los enciclopedistas, es en realidad mucho más radical que ellos. En él, más que en ningún otro, se inspiraban los protagonistas del Terror, sobre todo Robespierre. Pero esto, como muchas de las aparentes paradojas de Rousseau, es sólo una contradicción aparente. En realidad, Rousseau cambió de raíz el metro de la Ilustración: para él ya no es la razón el criterio supremo, sino el sentimiento. El, que condena "la rabia de destruir sin edificar", condena también el intelectualismo residual del pensamiento ilustrado, por el que "los filósofos no admiten como verdadero sino lo que pueden explicar y hacen de su inteligencia la medida de lo posible". Por lo tanto, siguiendo la regla del sentimiento puede llegar muy más allá de los "filósofos", libre incluso de los límites de una pretendida racionalidad que siempre oculta en sus repliegues algún hábito mental de tipo filosófico o seudocientífico.

Contra los materialistas que tratan de superar las objeciones morales a su sistema diciendo que "la verdad no es nunca nociva para los hombres" argumenta como sigue: "Yo también lo creo y esto, a mi juicio, es una prueba contundente de que lo que enseñan no es la verdad."

En Rousseau el metro del sentimiento coincide con el de la utilidad y la felicidad del género humano, que no es en ningún caso algo diverso de la felicidad del individuo. En esto reside su "romanticismo" y, al mismo tiempo, su "pragmatismo".

En efecto, se puede hablar de "romanticismo" porque en Rousseau la interioridad del sentimiento deja de estar a la merced del juicio que sobre él puede formular la razón, y se convierte a su vez en juez del valor de la razón, si bien este valor sigue siendo en todo y por todo positivo para Rousseau.

Se puede hablar de "pragmatismo" en cuanto para Rousseau el valor de un planteamiento teórico reside exclusivamente en las consecuencias prácticas que derivan de él, así en el campo filosófico como en el religioso. Pero ¿no significa quizá todo esto el abandonarse a un criterio por demás caprichoso e inestable, dado que los sentimientos son mudables y podrían llevarnos a considerar verdadero hoy lo que considerábamos falso ayer y viceversa? Rousseau no da ninguna respuesta específica a esta previsible objeción, pero su respuesta implícita está en la afirmación de que "los sentimientos no se describen bien si no es por medio de sus efectos". Lo cual quiere decir que también los sentimientos deben evaluarse y que, en último término, deben preferirse los sentimientos que contribuyen a la felicidad general por sobre aquellos que la ponen en peligro. La

clave del pensamiento de Rousseau es, pues, como decíamos, la coincidencia entre felicidad individual y felicidad general. Sin embargo, esta coincidencia no es algo dado, sino más bien algo que debe conquistarse. El sentimiento debe incluso educarse y, como veremos, educarlo en sentido altruista no es fácil. Para Rousseau la relación entre sentimiento y experiencia no es menos estrecho de cuanto lo sea, en general, para la Ilustración, la relación entre conocimiento y experiencia.

"Aunque esta sensibilidad del corazón —escribe—, que nos hace gozar verdaderamente de nosotros mismos, es obra de la naturaleza, y quizá un producto del organismo, necesita situaciones que la desarrollen. Sin esas causas ocasiconales un hombre nacido con sensibilidad no sentiría nada y moriría sin haber conocido su ser."

Así, pues, el sentimiento puede ampliar indefinidamente el campo de sus perspectivas, enriquecerse hasta asumir los aspectos que se denominan sociales, altruistas y morales; sin embargo, no puede constituirse en criterio supremo de todas las valoraciones sinceras, ni siquiera de aquellas que atañen a los valores culturales, a las ciencias y a las artes. El sábado es para el hombre, no el hombre para el sábado. Éste es el núcleo de verdad que está ya presente en el primer *Discurso.*

105. LA CENTRALIDAD DEL PROBLEMA EDUCATIVO

La tesis de la anticultura y la exaltación del estado de naturaleza, respecto del cual el estado social es una inevitable aunque no por eso menos odiosa corrupción, son como el desgarrón doloroso y violento por el cual Rousseau conquista en sus *Discursos* su autonomía crítica frente a la Ilustración. Pero Rousseau es perfectamente consciente de no haber ofrecido soluciones, sino más bien de haber planteado problemas. Cultura y sociedad no hacen por sí mismas la felicidad del hombre, ni tampoco son un producto *inmediato* y *necesario* del hombre. De esto Rousseau está plenamente seguro; lábil es por el contrario el valor de los términos que en el primer y en el segundo *Discurso* había contrapuesto a la cultura socialmente elaborada por los hombres. Esos términos son la "virtud" y la simplicidad natural.

En el término "virtud" se mezclan temas de tradición clásica y el mito de la inocencia primitiva, pero también se delinea el rigor calvinista de la Ginebra natal. En un hombre que declara de sí mismo: "En cualquier cosa, lo que no hago con placer acabo muy pronto por no poder hacerlo en absoluto", no podrá resistir mucho el motivo de una virtud que contrasta el sentimiento.

Se explica, pues, que en el segundo *Discurso* pase a idolatrar un "estado de naturaleza", que es exactamente el revés del concebido por Hobbes como "bellum omnium contra omnes". En Rousseau se trata no ya de una fase de completo salvajismo y barbarie, sino de un estado aún no emponzoñado por las constricciones y las injusticias sociales (ligadas al hecho mismo de la propiedad), un estado en el que el hombre es feliz porque puede dar libre expansión a su naturaleza sencilla.

Sin embargo, Rousseau tiene cabal conciencia de la poca consistencia histórica de semejante representación. Es un estado que "no existe, que quizá no ha existido nunca, que quizá no existirá jamás, y del que, no obstante, hay que tener nociones precisas para poder juzgar rectamente nuestro estado actual". El estado de naturaleza no es, pues, más que la proyección hipotética de las fuerzas que constituyen la naturaleza humana en una especie de espacio socialmente enrarecido que no ofrece las resistencias y perturbaciones del medio social que conocemos.

De lo que se trata es de determinar la naturaleza humana en *su* espontaneidad originaria, en sus sentimientos fundamentales; pero como los sentimientos no se conocen si no es por sus efectos, es necesario imaginar a éstos prescindiendo de toda posible causa de perturbación, de la misma manera como en física, para estudiar la acción de una o más fuerzas sobre un cuerpo, imaginamos el movimiento de éste en el vacío y sin ninguna otra perturbación, aun sabiendo que no sucede en la naturaleza. El mismo Rousseau hace esta comparación en el preámbulo al *Discurso sobre la desigualdad,* lo que nos revela hasta qué punto tenía conciencia de que sus simplificaciones poseen un gran valor *metodológico.* Imaginar el estado de naturaleza o imaginar la solitaria formación de

Emilio no son negaciones de la socialidad, sino experimentos mentales necesarios para darse cuenta de los requisitos que también la socialidad deberá satisfacer para *enriquecer* en vez de coartar la espontaneidad originaria del hombre.

106. INDIVIDUO Y SOCIEDAD

¿Qué se propone Rousseau en el *Contrato social?* Él mismo lo enuncia claramente: "Encontrar una forma que defienda y proteja con toda la fuerza común la persona y los bienes de cada asociado y por medio de la cual cada uno, al unirse a los demás, no obedezca más que a sí mismo y quede tan libre como antes."

Pero inmediatamente el designio se revela más ambicioso aún. Se trata no tanto de conservar intacta la *libertad natural,* sino más bien de transformarla en *libertad cívica,* con un real enriquecimiento y una ulterior expansión de la personalidad. Este enriquecimiento es la *moralidad* y, al mismo tiempo, lo que suele llamarse vida espiritual del hombre, pues sólo en el estado social "sus facultades se ejercitan y desarrollan, sus ideas se extienden, sus sentimientos se ennoblecen, su alma entera se eleva a tal punto que, si los abusos de esta nueva condición no lo degradaran a menudo por debajo de aquella de la cual ha salido, el hombre debería bendecir constantemente el instante que le hizo abandonarla para siempre y que, de un animal estúpido y limitado, hizo un ser inteligente y un hombre".

Por consiguiente, no hay que confundir al estado social capaz de ofrecer tales ventajas con una convivencia cualquiera, pues se trata de una convivencia fundada en el *contrato social* y que realiza la *voluntad general,* ya que sólo así es posible que cada uno sea libre en el respeto de la ley. No se trata, en Rousseau, de un contrato estipulado efectivamente en un cierto momento histórico, ni tanto menos, de un pacto entre el soberano y los súbditos. Se trata de una relación ideal cuya mayor o menor subsistencia en los sistemas políticos reales es criterio de legitimidad de éstos, esto es, de su carácter democrático, y se trata de una relación entre cada asociado y el conjunto de los asociados, puesto que, para Rousseau, el único *soberano* es el pueblo mismo.

De tal modo, "cada uno, al darse a todos, no se da a ninguna persona en particular", y entra en una convivencia social sin sacrificar nada de su libertad. Pero ¿qué sucede si la voluntad del individuo contrasta con la "voluntad general"? La pregunta es legítima, tanto más que en Rousseau el concepto de voluntad general no es muy claro.

Obviamente, la voluntad general no es la voluntad despótica de un hombre solo, ni tampoco la de la mayoría. Tampoco puede decirse que sea la voluntad de todos, porque se correría el riesgo de volverla inexistente. La mejor interpretación parecería ser la siguiente: la voluntad general no se determina cuantitativamente, es decir, por el número de personas que la profesan, sino cualitativa o *estructuralmente*. Es voluntad democrática, esto es, voluntad de aceptar la convivencia democrática fundada en el juego de mayorías y minorías (con absoluto respecto por los derechos de las minorías). Sólo en esa forma puede el individuo ser libre aun cuando opine lo contrario de la mayoría; en efecto, al *querer* la regla democrática, *quiere* también que en ese caso se siga una opinión diversa de la suya, con tal de que quede a salvo su derecho a tratar de modificar la opinión misma.

Por lo demás, Rousseau tiene una fe casi mística en que el pueblo, llamado directamente a decidir, informado suficientemente sobre la materia acerca de la cual debe deliberar, decidirá siempre bien merced a una especie de "iluminación".

Por eso quiere formas de *democracia directa,* en que el poder legislativo sea ejercido por todo el pueblo (como aún se hace en algunos pequeños cantones de Suiza y en algunos "towns" de la Nueva Inglaterra), y llega al punto de exigir una especie de religión de Estado, reducida a poquísimos dogmas, lo que por otra parte dejaría de ser congruente con la interpretación de la voluntad general como voluntad de convivencia democrática en el respeto de las opiniones de la minoría. Hay también en Rousseau peligros de deslizamiento hacia formas de dictadura de masa.

Pero es de observar que tales peligros serían muy improbables en las pequeñas convivencias políticas que tiene en mente, y entre las cuales admite sólo un vínculo federativo. Por el contrario, Rousseau considera como irrealizable la libertad del ciudadano en los grandes Estados modernos centralizados.

Rousseau supera netamente la posición jusnaturalista: la libertad natural no es la libertad civil, no existen derechos naturales anteriores al contrato, o si existen el hombre renuncia totalmente a ellos al estrechar el pacto. Todos los derechos civiles nacen del contrato mismo. Ellos mismos son un producto social. Antes bien, como no puede decirse que el contrato se haya celebrado en un determinado momento, sino que es una estructura ideal que se viene determinando históricamente, los derechos resultan ser un producto histórico.

Por lo demás, Rousseau cae en la cuenta de una grave dificultad implícita en este planteamiento: ¿cómo es posible educar al individuo para que piense en términos democráticos, es decir, en términos de voluntad general, en una sociedad que no está fundada sobre la voluntad general, no democrática? Entre la educación del hombre y la del ciudadano existe un contraste grave, declara al principio del *Emilio.* No debe entenderse que ambas educaciones son por principio inconciliables, pero es difícil imaginar y representarse una educación cívica que no "desnaturalice" la personalidad, como la educación espartana, o que no forme "hombres dobles" como la moderna (es decir, hombres dispuestos a poner los intereses personales sobre los colectivos, aun cuando proclamen lo contrario).

Sin embargo, en el segundo libro del *Emilio,* cuando contrapone la *dependencia respecto de las cosas* considerándola educativa, a la *dependencia respecto de los hombres* estimándola como deseducativa por caprichosa y desordenada, está afirmando claramente que una convivencia civil, regulada por la "voluntad general" tendría un efecto opuesto, y antes bien "a la libertad que mantiene al hombre exento de vicios se añadiría la moralidad que eleva a la virtud". Pero la misma ambigüedad que habíamos advertido ya en el concepto de "voluntad general" le impide quizá a Rousseau proporcionarnos indicaciones más precisas. Sólo en un breve esquema, *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia,* nos ofrece algunas vagas indicaciones sobre activismo social, sugiriendo que los jóvenes deberían ser educados para la democracia mediante pequeñas repúblicas (aunque es de advertir que esto lo considera posible sólo en un Estado ya democrático).

Indudablemente, es absurdo querer educar *fuera* de la sociedad *para la* sociedad, como Rousseau pretende hacer con su *Emilio.* Pero es claro que se trata de una abstracción metodológica vuelta necesaria por la dificultad de imaginar en concreto una convivencia democrática formativa y la enorme complejidad de las relaciones que se establecen como consecuencia de ello. Empero, Rousseau está convencido a tal punto de la importancia educativa de esas relaciones que, cuando pone a Emilio a aprender un oficio, quiere que pase el día entero en el taller e incluso que tome las comidas con la familia del carpintero porque "nuestra ambición no es tanto aprender la carpintería cuanto elevarnos al estado de carpintero". Ante la pequeña sociedad laboriosa de un taller artesano caen las justificadas sospechas que sentía por la sociedad grande a su juicio vana y reblandecida, y, por lo mismo, cae su preocupación de mantener a Emilio inmune de todo contagio mediante una exclusión rigurosa de todo contacto mundano.

107. EDUCACIÓN NATURAL Y EDUCACIÓN NEGATIVA

Emilio es una novela pedagógica escrita con la declarada intención de exponer en forma concreta los criterios educativos que se han sugerido, mostrándolos en su efectiva aplicación a un niño imaginario confiado a un preceptor que no es otro que el mismo Rousseau. Emilio es huérfano (de otra forma no debería tener preceptor puesto que los mejores preceptores son los padres), noble (porque así "será siempre una víctima arrebatada al prejuicio") y rico. Esta última condición es necesaria para poder imaginar el género de educación, sumamente elaborada, que Rousseau considera como deseable. No se trata de impartir al alumno enseñanzas complicadas; pero, dado que

Emilio no va a entrar en contacto con la sociedad sino muy tarde, se trata de crear en torno suyo, continuamente, situaciones estimulantes que al hacerlo reaccionar lo obliguen a educarse solo, cosa, como es obvio, más difícil y ardua que el preceptismo común y corriente.

Los cinco libros del *Emilio* trazan el desarrollo del alumno, desde el nacimiento hasta el matrimonio y la paternidad. Los dos primeros nos lo muestran en el periodo en que, según Rousseau, predomina el *sentido* (esto es, hasta los 12 años), el tercero se refiere al periodo en que predominan consideraciones de *utilidad* (13-15 años), el cuarto se abre al alcanzarse la edad de la razón (15 años) que es, al mismo tiempo, la edad en que se desarrolla el sentido moral y empieza a despertarse el interés por los problemas religiosos. El quinto libro está dedicado a la educación de la mujer, a la entrada de Emilio en la vida social y a su matrimonio con Sofía.

Al principio del *Emilio* Rousseau distingue tres especies de educación: la educación de la naturaleza, la educación de las cosas y la educación de los hombres Sólo con el concurso armonioso de todas ellas puede un individuo resultar “bien educado”. Ello no obstante, la educación de los hombres se excluye porque es imposible de controlar y, lo que es más, en la sociedad tal cual es, se opone a la de la naturaleza, como ya se ha dicho. Esta exclusión es un aspecto esencial de la educación *negativa* que Rousseau denomina también *método inactivo.* “Para formar a este hombre fuera de lo común ¿qué debemos hacer? Mucho, sin duda alguna: impedir que se haga nada.” Esto supone no sólo la exclusión de todo contacto social, sino también, sobre todo, la exclusión de todas aquellas prácticas caras a “nuestra manía didascálica y pedantesca”.

Para Rousseau la regla más importante, más útil y más grande de cualquier educación “no es ganar tiempo, sino perderlo”. Como es evidente, de lo que se trata no es de dejar que el niño se enmohezca en el ocio, sino de no obstaculizar, perturbar o acelerar un proceso natural de maduración y actividad espontáneas para el que Rousseau exige un religioso respeto. El “método inactivo” es posible sólo porque en la intimidad del niño existe un “principio activo”. Este desplegarse de fuerzas activas es la *educación natural.*

Rousseau distingue tres disposiciones o grupos de disposiciones fundamentales que forman lo que él llama la naturaleza del hombre *(sentido, utilidad* y *razón)* y considera que se afirman sucesivamente, y maduran en forma espontánea. Este esquema temporal, cuyos términos cronológicos se han dado más arriba, tiene un valor sobre todo polémico contra la tendencia a acelerar artificialmente el desarrollo; pero es de observar que las edades seleccionadas para marcar los pasajes (12 y 15 años) son en efecto momentos de grandes cambios físicos y psíquicos, dado que en general corresponden al comienzo y al final del ciclo psicofisiológico de la pubertad. Sin embargo, lo que Rousseau acentúa no son las transformaciones sino la *continuidad progresiva* del desarrollo natural, el hecho de que cada momento está estrechamente condicionado por el precedente, si bien no se puede reducir al resultado mecánico de éste.

El optimismo de Rousseau (“Todo sale bien de las manos del Autor de las cosas”) tiene también una especie de valor metodológico, como gran parte de sus posiciones-límite. No significa que sea suficiente desarrollar la naturaleza humana en una especie de vacío educativo para obtener mejores resultados; lo que quiere es impedirnos el subterfugio de atribuir nuestros fracasos educativos a la “maldad natural” y, al mismo tiempo, quiere darnos la medida de las inmensas responsabilidades que pesan sobre la educación y sobre todos los que contribuyen a ella.

La naturaleza humana no se desarrolla sino mediante experiencias importantes, y, por consiguiente, el primer deber del educador es hacerlas posibles casi desde los primeros momentos de vida del lactante. Pero Rousseau repite sin cesar que esas experiencias deben hacerse sólo con cosas y que no deben ser experiencias de relaciones humanas. Los hombres pueden intervenir en ellas sólo indirectamente, predisponiendo las cosas de modo de crear las situaciones que mejor respondan a las necesidades de actividad del alumno.

De las tres especies de educación antes mencionadas, Rousseau acepta, pues, sin reservas la de la naturaleza *(educación natural),* rechaza en el modo acabado de precisar la de los hombres *(educación negativa)* y utiliza la de las cosas a reserva de ajustarla lo más posible a la primera. Este último procedimiento puede considerarse como una forma de *educación indirecta.*

Para Rousseau, la relación educativa fundamental es, pues, la relación entre individuo y ambiente natural y se trata de una *relación activa* que, si bien planteada según los esquemas de Condillac, insiste más que éste en la disposición al movimiento y a la investigación que es la única que vuelve posibles las funciones psíquicas.

La importancia que se atribuye a la relación individuo-ambiente no elimina ni disminuye la de la relación educador-educando. Antes bien, la tarea del educador se vuelve más difícil y ardua que nunca porque, al repudiar preceptísticas cómodas e intervenciones extrínsecas, se realiza sobre todo *mediante* la preparación de *situaciones concretas* de eficaz valor educativo. Esto es, la relación educador-educando se *actúa* esencialmente *por medio* de la relación entre educando y ambiente natural y, por tanto, de inmediata se convierte en *mediata.*

Es de advertir, por lo demás, que muchos de los ejemplos que Rousseau nos ofrece de este modo de educación se refieren a situaciones donde intervienen otras personas además del preceptor y Emilio. Por ejemplo, Emilio aprende a leer porque recibe cartitas de invitación que no sabe descifrar y otros no quieren descifrarle como castigo por precedentes descortesías. Aprende a respetar la propiedad ajena porque el jardinero, a quien ha estropeado un plantel para sembrar en él habas, reacciona bruscamente y le arranca las plantitas recién brotadas. Aprende a no romper los vidrios por capricho porque habiéndolo hecho varias veces, lo encierran en un cuarto sin ventanas, e incluso el camarero a quien pide ayuda se la niega porque también el tiene “vidrios que conservar”.

Pero se trata siempre de personas cuyo comportamiento puede ser preparado y vigilado por el preceptor, de forma que tenga la simplicidad, la previsibilidad y la ineluctabilidad de las leyes naturales. No por nada algunos de los mencionados episodios se resuelven en “pactos” entre Emilio y otras personas. Son anticipaciones de la idea de *contrato social* en cuanto garantía de claridad y orden en las relaciones recíprocas. En efecto, más que a ninguna otra cosa Rousseau teme a las influencias humanas desordenadas que generan en el niño el capricho, es decir, la tendencia a servirse de los demás al propio talante, y, más tarde, la obcecación, la hipocresía y la pereza. Para Rousseau, todos los deseos del niño son legítimos, menos el de hacerse obedecer, que es justamente el capricho.

Es de subrayar que Rousseau, el filósofo del sentimiento, abomina del sentimentalismo en la educación. Por lo mismo, antes de la edad de la razón, las relaciones humanas se simplifican al extremo, hasta reducir casi a los hombres al estado de cosas. Pero en ello hay que ver también una reacción consciente al carácter excesivamente sentimental y fantástico de la primera educación que Rousseau recibiera de su padre. De aquí también la tendencia a anticipar, por el contrario, en formas muy elementales, la idea de “contrato”. De algunas de las antedichas situaciones Emilio sale mediante la celebración de un *pacto* de mutuo respeto con las personas interesadas.

Por lo demás, no hay en Rousseau la menor intención de fijar en el niño disposiciones rígidas y mecánicas. Antes bien, en polémica con Locke, declara la guerra a los hábitos. No hay sino uno que el niño debe contraer: el de no tener ninguno.

El niño es impulsado primero directamente, después indirectamente por el “deseo innato del bienestar” y por la tendencia a la “propia conservación”. También la curiosidad debe enlazarse a estos móviles sobre los que debe basarse todo aprendizaje.

La regla del “perder tiempo” vale esencialmente hasta los doce años. A esa edad, y hasta los quince años, el jovencito, no turbado aún por las pasiones, puede ya desplegar una atención más prolongada y persistente a los fenómenos que lo circundan, impulsado por el sentido de la utilidad. Su pregunta más frecuente es: “¿Para qué sirve eso?”; y esa curiosidad le permite asimilar con rapidez toda suerte de nociones, naturales y lingüísticas, de modo que le es fácil recuperar el tiempo perdido. Nada de fábulas, ni de historias sentimentales, sobre todo nada de lecciones teóricas: cada cosa se aprenderá activamente, el lenguaje a través de la conversación y la lectura, la ciencia mediante experimentos prácticos y aparatos simples construidos por Emilio en persona.

En ocasiones, será necesario anticipar ciertas nociones con método intuitivo, pero a esto seguirá inmediatamente la aplicación activa. Por ejemplo, a ciertas nociones sobre los puntos cardinales que Emilio aprende observando el alba y la puesta del sol, sigue una lección práctica de orientación. Se

da un paseo por el bosque, el preceptor finge haber perdido el rumbo y para salir del paso se aplican las nociones acabadas de aprender.

Emilio es en verdad un "pequeño salvaje", de reacciones elásticas y prontas, capaz de salir solo de apuros, en beata ignorancia de todo lo que no esté relacionado con lo que él puede juzgar útil. Ignora lo que es la emulación: no es émulo más que "de sí mismo". Sabe ya ejecutar toda suerte de trabajos manuales, y por lo mismo está en condiciones de aprender rápidamente un oficio verdadero (carpintería) tan bien que, si fuera necesario, podría vivir ejerciéndolo.

Pero al llegar la edad de la razón, la educación de Emilio se desarrolla en dimensiones antes ignoradas. A la pura "razón sensible" sigue la razón propiamente dicha manifestada en la facultad de formular juicios que implican ideas abstractas, al puro instinto sigue la conciencia moral. Es la edad de las biografías, de la historia, de los estudios lingüísticos y científicos profundos. Según Rousseau, Emilio tiene algo así como "un segundo nacimiento".

108. EL NATURALISMO EUDEMONISTA

Y sin embargo incluso el paso a la racionalidad y a la moralidad no contradice el principio fundamental de *continuidad natural* sobre el que se fundan las concepciones de Rousseau.

Las peculiaridades y la relativa autonomía de las diversas fases de desarrollo no deben hacernos perder de vista su unidad sustancial. "... Cada edad tiene sus resortes propios que la mueven, pero el hombre es siempre el mismo... Así como sólo las enfermedades graves pueden producir una solución de continuidad en la memoria, de la misma manera sólo algunas grandes pasiones la producen en las costumbres". Por lo demás, incluso las "grandes" pasiones, en bien o en mal, tienen su génesis —según Rousseau— en una única pasión fundamental: el "amor de sí mismo".

El hombre tiende hacia la propia felicidad, no es posible que tenga otros móviles. Pero esta tendencia puede degenerar en "amor propio" y en todas las pasiones dañinas y antisociales derivadas de éste. Por otra parte, del "amor de sí mismo" derivan también los sentimientos más puros y las disposiciones morales más altas, a través esencialmente del *sentimiento de piedad,* que consiste en identificarse con el prójimo y sentir como propios sus sufrimientos. Madurar esta disposición a la piedad es cosa natural, a menos que intervengan elementos perturbadores. Este planteamiento es el mejor ejemplo del nexo estrechísimo que existe en Rousseau entre continuidad naturalista y eudemonismo moral.

El eudemonismo de Rousseau es quizás el más importante y constante de sus criterios educativos. Incluso cuando, quizá insatisfecho de algunas de sus aplicaciones particulares, busca otros fundamentos para la moral en la fe religiosa, la justificación de esta última (contenida en la "Profesión de fe del Vicario saboyano") sigue siendo, en el fondo, netamente eudemonista. El hombre, para sentirse más a sus anchas sobre la tierra, para no ser ya torturado por el problema del mal, necesita creer en un Dios creador y providencial y en recompensas y premios ultraterrenos. La demostración de la existencia de Dios, de inspiración entre cartesiana y tomista, que Rousseau nos propone no es muy original que digamos, pero para él lo que cuenta es el testimonio de la conciencia.

El concepto, algo impreciso, que Rousseau tiene de la conciencia no es en verdad el concepto racionalista y rigorista de Kant. Se trata más bien de un "sentimiento innato" por obra del cual "el hombre es naturalmente sociable o por lo menos está hecho para serlo", a despecho de que las comunes necesidades instintivas lo dispongan más bien a lo contrario; pero la conciencia es a su vez un "instinto", "un instinto divino", más fuerte que la razón, apto para librarnos de "todo este formidable aparato de filosofía". Su fuerza reside en el placer que produce obedecer sus mandamientos. La "tentación" de creer en ellos "es tan natural y tan dulce que es imposible resistirlos siempre; y el recuerdo del placer que ha producido una vez es suficiente para invocarlos sin cesar".

En Rousseau hay que distinguir entre el motivo eudemonista y el utilitarista. El criterio utilitario,

invocado a menudo, no es el definitivo, porque tiende a sacrificar el presente al futuro, o, como quiera que sea, a enredarse en un complicado cálculo de los placeres que resulta de una desoladora aridez. El eudemonismo persigue más bien la plenitud de la satisfacción presente, en que las perspectivas futuras no tienen otra condición que la de un ulterior enriquecimiento de los significados *actualmente* apreciados de la actividad de que se trate. Esta concepción supone consecuencias importantes y precisas en el plano pedagógico: "El muchacho sabe que está hecho para convertirse en hombre, todas las ideas que pueda tener sobre el estado de hombre son para él ocasiones para instruirse; pero, desde luego, debe absolutamente ignorar las ideas relativas a tal estado que no estén al alcance de su comprensión."

Por lo tanto, nada de tareas abstractas, nada de excesivas preocupaciones por el futuro; mejor será poner todo el empeño posible para que el niño disfrute de su niñez, sin dejarse llevar del necio prejuicio según el cual, de esa forma, dedicaría sus primeros años "a no hacer nada". "¡Cómo! ¿es nada ser feliz? ¿Nada jugar, saltar, correr todo el día? En su vida volverá a estar tan ocupado."

El mismo criterio rige todo enriquecimiento cultural: "No se trata de enseñarle las ciencias, sino de hacerlo adquirir el gusto de amarlas y los métodos para aprenderlas cuando ese gusto se habrá desarrollado mejor." Por consiguiente, es necesario conocer lo mejor que se pueda los intereses actuales de cada niño y las posibilidades que hay de desarrollarlos. O sea, es necesario conocer el "genio particular del niño", cultivar el "arte de observar a los niños", en una palabra, se necesita, como decimos hoy día, una psicología de la edad evolutiva.

Hacer hincapié en el presente, y no en el futuro incierto y aún irreal, he ahí la más importante consecuencia del naturalismo eudemonista: "El interés actual, te ahí el *gran* móvil, el único que con seguridad nos lleva lejos."

Las finalidades educativas no sólo son internas para cada individuo, sino que son propias de cada edad: "hay que considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño". Rousseau arremete impetuoso contra la "bárbara educación" que pretende sacrificar el presente al porvenir y sólo consigue que los niños puedan "morir sin añorar la vida de la que no han conocido sino los tormentos". Es una "falsa sabiduría... que nos echa incesantemente fuera de nosotros mismos, que no considera para nada el presente y que, persiguiendo un porvenir que se nos fuga mientras avanzamos, a fuerza de transportarnos donde no somos acaba por transportarnos donde no seremos más".

Sólo es proficua y digna del nombre la educación que en vez de constreñir y atormentar, libera, desarrolla y da la felicidad. Esto no significa en modo alguno que deban evitarse los esfuerzos; al contrario, no debemos engañarnos con la aparente facilidad de los niños para aprender más o menos de memoria nuestros preceptos y fórmulas, ni del buen éxito que este o aquel método puede conseguir a ese propósito. Lo que se aprende así no se asimila verdaderamente. "Entre tantos métodos admirables para el estudio de las ciencias, necesitaríamos que alguien nos ofreciera un método para aprender con esfuerzo."

El esfuerzo no es pues incompatible con el interés, antes bien es un signo y un aspecto sustancial de éste. En esto, como en buena parte de sus planteamientos fundamentales, Rousseau se anticipa claramente a la pedagogía contemporánea más avanzada.

109. CONCLUSIÓN

El *Contrato social* y *el Emilio* estudian, respectivamente, al hombre en la sociedad y la formación del hombre fuera de ella (aunque para ella). Al mismo tiempo, Rousseau había escrito *La nueva Eloísa,* romántica historia de un amor desgraciado en la que se debaten los problemas de la formación y el valor de la familia. Como hemos visto, la separación de los tres motivos es provisional, porque el hombre real se forma y vive contemporáneamente en la sociedad y en la familia. El libro quinto del *Emilio* vuelve a unir los tres órdenes de consideraciones y expone una vez más, sintéticamente, el *Contrato social,* y aborda el problema de la educación femenina y del

matrimonio. Sobre estos últimos argumentos no faltan observaciones felices.

Rousseau reconoce a la mujer dotes de intuición y sensibilidad mayores que las del otro sexo. Pero precisamente por ello limita un tanto la educación femenina, quizá por reacción a las mujeres de mundo, con aires de intelectuales, tan abundantes en su siglo. La mujer debe sujetar su conducta a dos reglas: la de la *opinión pública* y la del *sentimiento interior,* entre las cuales servirá de árbitro la razón. La educación femenina debe tender exclusivamente al cultivo de estas disposiciones. De esta forma, Rousseau pretende salvaguardar el tipo de relación que la naturaleza ha instituido entre los dos sexos, y de promover la constitución de una familia donde reine, en perpetuidad, la más afectuosa armonía. Pero luego Rousseau mismo, casi como para hacer consciente al lector de la artificialidad de su construcción, en un suplemento al *Emilio,* escrito más tarde *(Emilio y Sofía, o los solitarios), imagina* el fracaso de aquel matrimonio.

En realidad, las exigencias puestas de relieve por Rousseau en sus tres obras principales, aunque no son contradictorias como sostienen muchos de sus críticos, no son fáciles de conciliar entre sí. Su conciliación efectiva será posible sólo en la realidad de un devenir histórico, mediante la maduración de una más alta conciencia cívica y educativa a cuya formación aún no cesa de contribuir el pensamiento de Rousseau.

El optimismo de Rousseau se refiere al alumno aislado, es decir, a un caso imposible, como él mismo lo reconoce. Volverlo posible significa promover formas auténticamente democráticas de convivencia humana, es decir, formas tales que favorezcan en vez de impedir el desarrollo de las personalidades individuales. Éste y no otro es el problema en gran parte aún no resuelto que Rousseau nos dejó en herencia como fruto de la experiencia acumulada en su errabunda, contradictoria e infeliz existencia.

XVI. LA ILUSTRACIÓN EN ITALIA Y ALEMANIA

110. SITUACIÓN POLÍTICA Y CULTURAL DE ITALIA EN EL SIGLO XVIII

Superado el estancamiento cultural que acompañó al periodo de la dominación española, durante el cual el rigor contrarreformista había desalentado toda forma de investigación libre, a principios del siglo XVIII se presenció también en Italia un despertar de las inteligencias que bien pronto asumió notables proporciones.

En este periodo, Italia se abre al pensamiento europeo, pero el solo influjo de la Ilustración inglesa y francesa no explica el surgimiento de una Ilustración italiana que, si bien no produjo figuras del calibre de Voltaire, Montesquieu o Rousseau, tuvo una vida intensa y vigorosa. Es más, este influjo presupone un previo y palpitante interés por las ideas nuevas.

Los acontecimientos políticos conexos a las guerras de sucesión tuvieron una importancia determinante pues hicieron posible una mayor autonomía de los Estados italianos, inclusive los gobernados por dinastías extranjeras o de origen extranjero. Eliminado el dominio directo de España y, muy pronto, incluso, la influencia española, a la que sustituyó la austriaca, y habiéndose determinado a despecho de las circunstancias un cierto equilibrio político que se estabilizó progresivamente, los soberanos más responsables se vieron enfrentados a problemas urgentes de reorganización administrativa y de reformas económicas y jurídicas aptas para remediar las consecuencias de dos siglos de entumecimiento y descuido administrativo.

En esta obra contaban como aliado natural con la burguesía y los sectores más activos de la nobleza, situación en que las voces reformadoras podían hacerse escuchar con tal de que se mostraran prudentes y moderadas.

En Italia se ha insistido mucho, con alarde, en la moderación, el realismo y el buen sentido que caracterizan a la Ilustración de este país por contraste con la gala. Pero no debe olvidarse que el clima político de la península, si bien es cierto que había mejorado, seguía siendo tal que era imposible manifestar opiniones radicales. Los pocos que trataron de hacerlo acabaron tomando la vía del exilio que no les fue en modo alguno fácil. Tal es el caso del conde Alberto Radicati di Passerano (1698-1737) quien, habiendo intentado convencer a Víctor Amadeo II a que convirtiera su política anticurialista en una auténtica reforma religiosa, tuvo que refugiarse en Londres desde donde se defendió con un *Manifiesto* en el que hacía profesión de deísmo. En Londres, más tarde, fue arrestado por las tesis materialistas que había expuesto en otros escritos y tuvo que escapar a Holanda. Radicati fue uno de los primeros y más convencidos sostenedores de la necesidad de sustraer la educación al clero y de confiar su organización al Estado.

Otro ejemplo instructivo sobre la verdadera posibilidad de formular críticas audaces de las instituciones vigentes lo tenemos en la suerte que tocó a Pedro Giannone (1676-1748). También él, con su obra *Dell'istaria dude del regno di Napoli,* que suscitó la admiración de los mismos enciclopedistas franceses, tomó posición en favor de una reforma radical, en sentido jurisdiccional, del reino de Nápoles. Excomunicado, gozó sin embargo, durante algunos años, de la protección de la corte de Viena, que en aquel entonces llegaba con su dominio hasta Nápoles. Posteriormente formuló tesis aún más atrevidas en su *Triregno.* Exilado en Ginebra, se le atrajo con una trampa a Saboya donde murió, en Turín, en la cárcel de Carlos Manuel III (que se decía príncipe reformador), después de doce años de dura y humillante prisión.

Y sin embargo, muchos príncipes —muy a menudo los mismos que perseguían a los pensadores excesivamente radicales— emprendieron reformas cuya sustancia era necesariamente anticurialista y jurisdiccionalista, es decir, que tenían como fin reducir la ingerencia de la curia pontificia en los asuntos internos de los Estados y limitar al máximo la latitud de la jurisdicción eclesiástica, que no

se limitaba a sustraer al clero a los tribunales normales y sus bienes a gran parte de los impuestos estatales e incluso al flujo normal de la riqueza por ser inalienables ("mano muerta"), sino que llegaba incluso a hacer que se considerasen como extraterritoriales todas las iglesias, en las que podían encontrar asilo toda suerte de criminales.

Por otra parte, en Italia, el clero controlaba todos los tipos de escuela existentes. En particular, las diversas órdenes religiosas administraban directamente las escuelas medias de tipo humanístico donde formaban a la clase dirigente más en un clima de perfecta ortodoxia que de lealtad para con los soberanos y los Estados. Por lo tanto, uno de los aspectos de la política jurisdiccionalista de los príncipes es el constituido por el intento de romper el monopolio eclesiástico de la instrucción. Es de aclarar por otra parte que el jurisdiccionalismo del siglo XVIII no es una doctrina que sostenga la separación de la Iglesia y el Estado, sino que afirma el derecho del Estado a regular todo lo relativo al orden temporal, inclusive la organización eclesiástica en cuanto interfiere con ese orden y en cuanto la unidad de la fe y la lucha contra las herejías interesan al Estado por razones de orden y seguridad. Por consiguiente, el jurisdiccionalismo admite la religión de Estado, siguiendo en esto el ejemplo de los estados protestantes, y querría que la Curia romana limitase sus intervenciones en los asuntos eclesiásticos a la doctrina y a los dogmas.

Por lo demás no se trata de un fenómeno exclusivamente italiano, sino común a casi todos los países católicos, incluso España: en efecto, la convergencia de sus intereses con los de la Contrarreforma había determinado un tal aumento de la potencia del clero, de las organizaciones eclesiásticas y, sobre todo, de la Compañía de Jesús, que los soberanos se habían visto obligados a intervenir apenas empezó a estabilizarse la situación religiosa y a realizarse un cierto equilibrio europeo. Los jesuitas fueron expulsados sucesivamente de varios Estados y por fin el papado mismo tuvo que disolver la Compañía (1773).

En Italia, la falta de un vigoroso poder político había determinado una situación más inquietante que en otras partes. A continuación expondremos rápidamente los intentos de reforma proyectados o realizados limitándonos, sin embargo, casi exclusivamente, al aspecto escolástico.

III. LAS REFORMAS EN EL CAMPO EDUCATIVO

El movimiento reformador tuvo principio en el Estado saboyano, donde Víctor Amadeo II reorganizó la Universidad de Turín con sus *Constituciones* de 1729, merced a las cuales le reservaba sólo la facultad de conceder doctorados así como de ejercer la suprema vigilancia sobre todas las escuelas del reino. En todos los centros urbanos de alguna importancia se organizaron escuelas medias de carácter público. Se tomaron providencias especiales para formar oficiales (Academia Militar de Turín) e incluso la formación de sacerdotes se consideró como de preeminente interés para el Estado que fundó, con tal propósito, la Congregación de Superga. El sucesor, Carlos Manuel III, además de reorganizar la Universidad de Cagliari y fundar la de Sassari, creó a *ese efecto* un organismo especial llamado *Magistrado de la Reforma,* encargado de velar por la eficacia y el progreso de todas las escuelas del reino.

En el reino de Nápoles, donde desde el momento que pasó a manos austriacas habían empezado a soplar vientos jurisdiccionalistas, las reformas en el campo escolástico se introdujeron sobre todo durante la minoría de Fernando IV de Borbón, por mérito del ministro regente Bernardo Tanucci, después de la expulsión de los jesuitas (1767). Dichas reformas se aplicaron sobre todo a la Universidad de Nápoles que se amplió y modernizó, creándose nuevas cátedras de elocuencia italiana, derecho, economía, ciencias naturales, agronomía, mecánica, etc. También se hicieron algunos intentos modestos en el campo de la instrucción primaria con la apertura de un corto número de escuelas públicas.

En el ducado de Parma, convertido en centro de la cultura francesa, por obra de la mujer de Felipe de España, la princesa Luisa Isabel, hija de Luis XV (la cual había llamado a Condillac para que sirviera como preceptor del heredero Fernando), el ministro Guillermo du Tillot hizo reformas

más radicales que las de cualquiera otra parte. Se instituyó un sistema de escuelas públicas al cuidado del Estado, se prohibió la enseñanza privada, se sometieron a control estatal los libros de texto y se exigió que incluso los clérigos destinados al sacerdocio asistieran a las escuelas públicas. Es de advertir nuevamente que en todo ello no había la menor sombra de antirreligiosidad y que uno de los inspiradores de la reforma había sido el teatino padre Paciaudi. Fundamentalmente, lo que se quería era volver la instrucción más moderna, más eficiente y más capaz de formar súbditos cuidadosos del bien público. Sin embargo, cuando el discípulo de Condillac se convirtió en duque se mostró de carácter retrógrado y santurrón al punto que, habiendo despedido a Du Tillot, dejó que la reforma acabara en nada. En 1786 reapareció en Parma el tribunal de la Inquisición.

En Lombardía, Beltrame y Di Firmian, hábiles ministros de los Habsburgo, reorganizaron admirablemente el sistema administrativo y tributario, liberalizaron el comercio y arrebataron al clero el control de las escuelas y la cultura (esto es, se suprimió la Inquisición y se abolió la censura eclesiástica sobre los libros). Se obligó a los municipios a que instituyeran escuelas elementales gratuitas y en Milán se creó una escuela de método o *normal* para preparar maestros, cuya dirección se confió al padre Francisco Soave (1743-1806), de orientación ilustrada y traductor al italiano de Locke. La Universidad de Pavía, enriquecida con nuevas cátedras científicas, se ornó de maestros como Volta y Spallanzani, habiendo enseñado también ahí Zola y Tamburini, dos de los mayores exponentes del jansenismo italiano.

Pero la inspiración jansenista tuvo más importancia en las reformas efectuadas en Toscana por Pietro Leopoldo di Lorena, con la asistencia de ilustres economistas y juristas y bajo la inspiración del obispo de Pistoia, Escipión de Ricci, sostenedor de una renovación eclesiástica que interiorizase la religión. La Toscana se convirtió rápidamente en el Estado italiano más adelantado en todos los campos del derecho y la administración. El Estado asumió completamente el control de la educación creando escuelas elementales para el pueblo, unificando los métodos y programas de las escuelas medias, instituyendo un sistema de concursos públicos para la selección del magisterio. *Las* universidades de Pisa y Siena se reorganizaron y dotaron de nuevas cátedras. Pero la reforma más propiamente religiosa, encaminada a depurar el culto de todo aspecto de superstición y pompa exterior, y tendiente a volver casi autónoma la iglesia toscana tropezó con la hostilidad popular y al final fracasó.

112. PRINCIPALES FIGURAS DE LA ILUSTRACIÓN ITALIANA Y SUS IDEAS EDUCATIVAS

La obra reformadora de los príncipes italianos se entreteje con las elaboraciones teóricas y los proyectos de los pensadores y de los filósofos ilustrados. Hemos visto, sin embargo, que éstos no pudieron concederse grandes audacias sin arriesgar el destierro y la cárcel; pero es necesario añadir que el carácter concreto, además de moderado, de gran parte de la Ilustración italiana se debe también al clima reformista que no tardó en crearse y que fue como una invitación para hacer propuestas constructivas y ponderadas. A ello contribuyó asimismo el florecimiento, en formas nuevas, de la tradición científico-experimental inspirada en Galileo, un cierto éxito que hacia fines del siglo XVIII tuvieron en Italia las obras de Gassendi, y también, en ciertos casos, la influencia del pensamiento de Vico.

Los mayores centros de la Ilustración italiana fueron Milán y Nápoles, desde donde las nuevas ideas se difundieron con bastante amplitud por el resto de la península. En Milán el jefe del movimiento fue Pedro Verri (1728-1797) que fundó y dirigió el periódico *Il caffé* en torno al cual gravitaron, entre otros, César Beccaria (1738-1794), cuyo librito *Dei delitti e delle pene* se hizo rápidamente famoso en toda Europa. En él, además de criticar eficazmente la tortura y la pena de muerte (que en efecto será abolida en Toscana por el Códice Leopoldino), se delinea claramente, sobre la base de las teorías contractualistas, lo que hoy se llama “estado de derecho”, es decir, un estado en el que la ley es igual para todos y el ciudadano está protegido del arbitrio mediante la

independencia de la magistratura y el carácter público de los juicios.

Formó parte del círculo de *Il caffé,* también Juan Rinaldo Carli (1720- 1795), hombre de ciencia, economista y pedagogo. Colaboró en la reforma escolástica en Lombardía y escribió un *Nuovo metodo per le scuole pubbliche d'Italia* que ejerció una benéfica influencia. Su planteamiento es utilitarista: la educación tiene como fin la felicidad de los individuos y por lo tanto debe impartir habilidad y nociones útiles conforme a las aptitudes de cada individuo, encaminar hacia oficios y ocupaciones productivos, eliminar los castigos corporales y aprovechar sobre todo el sentimiento de emulación de los alumnos. Carli era un convencido sostenedor de la conveniencia de que el Estado se encargue de la educación y de que la instrucción elemental esté al alcance de todos, estimando que ello es de provecho tanto para los individuos como para la colectividad. Gaspar Gozzi (1713-1787) escribió dos relaciones para redondear los estudios en la República de Venecia, en las que sostenía tesis análogas.

Naturalmente, no todos los autores que se ocupaban de cuestiones pedagógicas compartían los ideales de la Ilustración. Entre los muchos de tendencia conservadora es merecedor de un lugar especial el barnabita —posteriormente cardenal— Jacinto Segismundo Gerdil (1718-1802), quien enseñó filosofía en la Universidad de Turín y fue seguidor del ocasionalismo de Malebranche. Es famoso por haber publicado inmediatamente después del *Emilio* de Rousseau un *Anti-Emilio, ossia riflessioni sulla teoría e la pratica dell' educazione, contro i principi di Rousseau.* El libro, no obstante la total incomprensión que demuestra para los principios criticados, subraya con una cierta eficacia la naturaleza esencialmente social de la educación. Su gran éxito en Italia y Europa se debe, sin embargo, a la ilusión que provocaba en los espíritus superficiales de que refutaba definitivamente las doctrinas de Rousseau.

En Nápoles, el más notable representante del empirismo ilustrado fue Antonio Genovesi (1712-1769). También este autor profesa una teoría utilitarista: así como en el dominio del conocimiento el principio último es la sensación, en el dominio de la práctica el principio último, del que surgen todas las acciones de los individuos y los cuerpos políticos, es el interés, es decir, el deseo de rehuir el dolor provocado por una necesidad insatisfecha. Según Genovesi es el interés lo que preside no sólo las actividades económicas (fue en Nápoles el primer profesor de Economía civil, materia por entonces nueva en Europa), sino también las artes, las ciencias y las virtudes. "Un estudio que no tiende a la utilidad concreta de los hombres —afirma— es ocupación vana y nociva." Por encargo de Tanucci, redactó su plan de reforma escolásticas que no se llevó a cumplimiento por ser excesivamente ambicioso. En efecto, quería que todas las escuelas fueran estatales, y que por lo menos las primarias, establecidas dondequiera que fuese posible, fueran gratuitas. A fuer de buen "ilustrado" tenía una confianza profunda en la razón, pero la quería funcionando efectivamente en la realidad, informando de sí toda la existencia y, por lo tanto, convertida en cierto modo en un hábito connatural de todos los hombres: de donde la necesidad de una difusión universal de la enseñanza.

No obstante ser sacerdote, en el grave conflicto de su tiempo entre Estado e Iglesia toma partido por el Estado en virtud, sobre todo, de su criterio moderno y concreto acerca de la formación educativa y de su deseo de ver favorecidos los estudios científicos, la lengua nacional, la economía y las ideas modernas sobre el derecho, todo lo cual era prácticamente imposible ahí donde el clero dominaba la educación.

Cayetano Filangieri (1752-1788) fue, junto con Beccaria, una figura eminente de la nueva ciencia del derecho generada por la Ilustración, conquistó fama europea, fue admirado por Franklin y, más tarde, por eminentes representantes del pensamiento liberal del siglo XIX. Su punto de partida es el pensamiento de Montesquieu, aunque su intención es superar todo lo que de conservador restaba en esta posición. Partidario, lo mismo que Beccaria, de un Estado de derecho en que al ejecutivo le sea imposible toda arbitrariedad, no hace concesión alguna a la costumbre, tanto menos en cuestiones de derecho constitucional (por esto no aprecia, como Montesquieu, el modelo inglés). El derecho debe determinarse claramente sobre la base de una *ciencia de la legislación* (que es también el título de su obra principal) por la que puedan determinarse en

general, y en particular por lo que hace a las peculiaridades de un pueblo, las mejores técnicas legislativas. Como la finalidad del derecho es la felicidad de los ciudadanos, Filangieri otorga la máxima importancia a la legislación económica que debe estimular la producción y el comercio. Hace suya la teoría de Vico sobre los estadios sucesivos de civilización, pero considera que la fase civil está aún en vías de realizarse y pone cuanto está de su parte para mostrar los mejores modos de lograrlo eliminando todos los residuos feudales y eclesiásticos, pero sobre todo organizando un sistema de educación pública y universal.

Sin embargo, al delinear su ideal educativo Filangieri peca un tanto de abstractismo. Peca de una visión demasiado esquemática del desarrollo infantil y una ingenua confianza en la posibilidad de descubrir oportunamente las aptitudes de cada niño. Por lo tanto, limita los derechos de la familia a elegir el curso de estudios y pretende que el Estado organice dos tipos fundamentales de educación: uno para los futuros trabajadores manuales y otro para la clase intelectual e inteligente.

El primer tipo de educación se confía a artesanos de relevantes dotes profesionales y didácticas, cada uno de los cuales educará con sistemas de aprendizaje (integrados con una instrucción elemental) a un grupo de muchachos que estarán bajo su cuidado hasta la edad de dieciocho años. Por el contrario, los jóvenes destinados a funciones superiores se educarán en colegios estatales oportunamente diferenciados. En todos los casos en el niño se educará al ciudadano y para ello será necesario fomentar la autonomía de juicio y, al mismo tiempo, el sentido de responsabilidad social.

Como pedagogo que intentó realizar los ideales ilustrados es digno de atención Juan de Cosmi (1726-1810), director general de las escuelas de Sicilia, quien, inspirándose en Rousseau y Locke, quiso poner en práctica métodos escolásticos que volviesen agradable la enseñanza y favorecieran las actividades espontáneas, sin perder de vista la función económica y social de la educación.

En el ambiente de la Ilustración napolitana se formó también Mario Pagano (1748-1800), quien fue víctima de la reacción borbónica a la caída de la república partenopea. Discípulo de Genovesi fue iniciado por éste en el estudio de Vico del que sacó la conclusión de que todas las sociedades, incluso las más civilizadas, contienen un principio interno de disolución ínsito en la misma inquietud libertaria del hombre. Sólo una legislación cada vez más perfecta, que garantice formas cada vez más eficientes de libre convivencia, puede conservar al organismo político. Por ello, Pagano es enemigo del despotismo, por ilustrado que sea.

113. LA ILUSTRACIÓN ALEMANA

Frente a la Ilustración inglesa y francesa, e incluso ante la italiana la Ilustración *(Aufklärung)* alemana aparece más confiada en la eficacia de la razón, menos consciente de los límites de ésta y más propensa a considerarla bajo el aspecto de su ideal sistemático. En este respecto ha sido fuertemente influida por la obra de Cristián Wolff (1679-1754), que sistematiza escolásticamente la filosofía de Leibniz y le sirve de vehículo para difundirla en Alemania. Los fines que Wolff se propone alcanzar en su filosofar son esencialmente ilustrados: una utilidad práctica que consiste en hacer feliz al hombre, y un conocimiento claro y distinto sin el cual esa utilidad no se puede conseguir. Pero para él ese conocimiento claro y distinto es esencialmente un conocimiento sistemático, y el esquema de su especulación es tan rígido como el de la escolástica medieval de la que, por otra parte, recoge muchos elementos. Divide las ciencias filosóficas en filosofía teórica o metafísica y filosofía práctica, las cuales suponen la lógica como disciplina propedéutica. A su vez, la metafísica se divide en ontología, que tiene por objeto el ser en general, psicología racional que tiene por objeto el alma, cosmología que tiene por objeto el mundo y teología racional que tiene por objeto el ser y los atributos de Dios. El principio fundamental de la ontología es el de contradicción. El mundo, objeto de la cosmología, es concebido por Wolff como la totalidad en la que las cosas se encuentran en relaciones recíprocas con determinadas leyes: es una especie de reloj o máquina del que está excluido todo elemento casual. El alma, objeto de la psicología racional, se concibe como una esencia simple provista de dos fuerzas fundamentales, el conocimiento y el apetito. Por último,

en la teología Wolff vuelve a elaborar las pruebas de la existencia de Dios, determina los atributos de la divinidad y justifica la existencia del mal en el mundo de conformidad con la doctrina leibniziana.

Entre los muchos seguidores de Wolff que enseñaron su doctrina en las universidades alemanas destaca Alejandro Baumgarten (1714-1762), creador del concepto y del vocablo *estética.* Baumgarten divide la teoría del conocimiento —que para él precede a la metafísica— en dos partes; la estética que es la teoría del conocimiento sensible y la lógica que es la teoría del conocimiento racional. Ahora bien, a la estética pertenece la teoría de la belleza, la filosofía poética, puesto que la belleza es la plenitud de la representación sensible, la "perfección del fenómeno". Mientras que la lógica se ocupa de las representaciones claras y distintas, el objeto de la estética son las representaciones claras pero no distintas; sin embargo, cuando estas representaciones se expresan o consideran poéticamente, su falta de nitidez no constituye motivo de inferioridad porque les confiere una perfección diversa y puramente sensible en la que consiste la belleza. Baumgarten llega a este reconocimiento del valor del dato sensible como perfección fenoménica o estética en virtud de su principio de que la razón debe dominar, pero no destruir, las facultades inferiores; por consiguiente, cuando aborda lo sensible en cuanto tal no lo reduce por ello necesariamente a concepto, es decir, a conocimiento claro y distinto (como sucede en la lógica), sino que puede legitimarlo y perfeccionarlo en su naturaleza sensible volviéndolo de ese modo bello. La *Aesthetica* (1750) de Baumgarten representa una etapa importante en el desarrollo del pensamiento moderno sobre el arte.

El concepto de la religión natural halla en Alemania defensores sobre todo en las personas de Samuel Reimarus (1694-1768) y Moisés Mendelssohn (1729-1786). El primero niega el milagro y las revelaciones sobrenaturales por considerar que Dios se revela en las obras mismas de la creación. El segundo defiende en forma popular los dogmas de la religión natural con los que a su juicio coinciden los del judaísmo.

La personalidad más potente y original de la *Aufklärung* es la de Teófilo Efraín Lessing (1729-1781), que ocupa además un puesto eminente en la literatura alemana como poeta y, sobre todo, como dramaturgo. En él encontramos expresado en toda su claridad el pensamiento que domina la filosofía de la Ilustración: no es la posesión de la verdad sino el esfuerzo por alcanzarla lo que determina el valor del hombre. La posesión engendra pereza y soberbia; la búsqueda de la verdad desarrolla la fuerza del hombre y lo impulsa hacia una perfección cada vez mayor. "Si Dios —dice Lessing— tuviese en la diestra toda la verdad y en la siniestra el puro tender hacia ella con la condición de que yo debería errar por toda la eternidad y me dijese: 'Elije', me precipitaría humildemente sobre su siniestra y diría: 'Padre, he escogido: la verdad pura es sólo para Ti'."

El tema central del pensamiento de Lessing es precisamente el problema de la relación entre el esfuerzo hacia la verdad y la verdad misma, entre la historia y lo eterno, entre las conquistas parciales y limitadas que el hombre consigue en el tiempo y la verdad absoluta. Aborda este problema a propósito de la verdad cristiana, que aparece fundada sobre hechos históricos particulares.

"Si admito que Cristo ha resucitado a un muerto ¿debo por esta razón admitir que Dios tiene un hijo cuya naturaleza es igual a la suya? ¿Qué relación hay entre mi incapacidad para presentar objeciones fundadas al testimonio bíblico y la obligación de creer en algo que repugna a mi razón? Si admito que Cristo ha resucitado de entre los muertos ¿debo por ello admitir que este Cristo resurrecto es el Hijo de Dios?"

Pasar de una verdad histórica a un género totalmente diverso de verdad es un salto que en un principio Lessing no logra justificar. Sin embargo, su última obra de filosofía religiosa, *Educación del género humano a través de la revelación divina,* es una respuesta al problema. En esta obra la historia deja de ser el terreno de lo contingente y lo arbitrario frente a la necesidad de la razón y es el dominio en que esa necesidad se realiza y se revela gradualmente.

La religión no pertenece ni exclusivamente a la esfera de lo necesario y de lo eterno ni sólo a la de las cosas temporales y accidentales, sino que reúne una y otra esfera y es la revelación de lo

eterno en el tiempo, de la razón en el devenir, del infinito en el finito. Es la revelación gradual de Dios a los hombres, revelación que para todo el conjunto del género humano corresponde a lo que es la educación para el individuo. Las religiones históricas son otras tantas etapas de este proceso educativo de la humanidad. El Antiguo Testamento condujo al pueblo de Israel a la adoración de un solo Dios mucho antes de que fuese capaz de entenderlo racionalmente. Con su visión de una vida ultraterrena el Nuevo Testamento ha educado a los hombres en la sencillez de sentimientos.

Pero la humanidad aún debe progresar e ir más allá del Antiguo y el Nuevo Testamento; vendrá el tiempo de un Evangelio eterno, por el cual las verdades reveladas se convertirán en verdades de razón y el hombre estará en condiciones de realizar el bien no por esperanza de beatitud sino por el placer de hacerlo. La razón ilustrada empieza, así, a penetrar en el mundo de la historia, a sentirse en ésta y a hacer de ella movimiento y devenir que coincide con la progresiva autotransformación del hombre.

Lessing tiene para la Ilustración alemana igual importancia que Vico para la italiana y Rousseau para la francesa. Son ellos quienes presentan los planteamientos más susceptibles de desarrollo en el clima romántico que se instaurará hacia fines del siglo y que, bajo tantos otros aspectos, reaccionará vigorosamente contra la razón ilustrada.

114. LAS REFORMAS PEDAGÓGICAS EN ALEMANIA Y EL FILANTROPISMO

En el siglo XVIII fructifican por fin en Alemania los principios que había formulado la Reforma pero que hasta entonces se habían llevado tan poco a la práctica. La admirable obra de vanguardia de los pietistas se afirma progresivamente a medida que los poderes estatales reconocen —bajo la influencia de las ideas del siglo— la importancia de los problemas educativos. Las escuelas elementales no sólo se multiplican sino que empiezan a mejorar cualitativamente sus métodos y contenidos. En las escuelas elementales prusianas, a las que la asistencia era obligatoria desde 1717, se introduce en 1763 el estudio de la historia, la geografía y las ciencias naturales.

Por mérito de los pietistas Semler y Hecker se difunde en el sector secundario el nuevo tipo de institución, la *Realschule,* donde se da gran importancia a las materias científicas y modernas. El llamado *nuevo humanismo* alemán, que reacciona contra la excesiva influencia francesa y se remite al concepto griego de hombre integral (la inspiración viene de Winkelmann, de Herder y del mismo Lessing), produce cambios notables en los *Gimnasios,* en los cuales se concede mayor espacio a la lengua y la literatura griegas y se procura realizar un desarrollo más amplio y armonioso de la personalidad juvenil, cuidando más la formación estética que las minucias filológicas.

Pero el máximo impulso al progreso educativo alemán en el siglo XVIII se lo dio el movimiento pedagógico llamado *Filantropismo,* del que fue promotor Juan Bernardo Basedow (1723-1790), en el que la inspiración ilustrada asumía un calor casi religioso y se hacía apostolado de “filantropía”, es decir, una acción encaminada a realizar la máxima felicidad de todos los hombres a través de la educación. En su *Relación a los filántropos y a los potentados sobre las escuelas, sobre el estudio y sobre su influencia en el bienestar público* (1768), apelando al patriotismo y a la conciencia de los deberes cívicos en favor de sus ideales humanitarios y, en el fondo, cosmopolitas, critica duramente el pasado y hace votos por una radical reforma escolar. El eje de tales reformas debía estar constituido por grandes *escuelas populares* capaces de realizar una verdadera formación del ciudadano; la *escuela burguesa* que debía venir después de la popular y comprendía el estudio del latín, el francés, la matemática, la física (experimental), la música, el dibujo y la danza; por último, estaba el *gimnasio,* propedéutico para la universidad.

El principio que debía valer en la instrucción era “no mucho y placenteramente”. La practicidad debía ser el alma de la enseñanza. Incluso las lenguas debían emplearse en determinadas materias (el latín para la filosofía natural y *la* historia, el francés para la moral, la política y la religión).

En 1774, por encargo del príncipe de Anhalt, conquistado por sus ideas, Basedow fundó en Dessau un instituto llamado *Filantropinum* en el que se admitía gratuitamente incluso estudiantes

pobres. Con una gran variedad de actividades y juegos, con una gran insistencia sobre los métodos de aprendizaje placentero, hacían singular contraste ciertos aspectos disciplinarios como el uso de castigos corporales y minuciosísimos horarios. La inspiración lockiana podía reconocerse en los ejercicios de endurecimiento, como el ayuno, y en la importancia que se atribuía a la emulación, con distinciones y competencias de diverso tipo. Pero en general su optimismo pedagógico estaba relacionado más bien con Rousseau.

Basedow carecía de dotes organizadoras y pronto tuvo que abandonar la dirección de la escuela, que se cerró a los tres años de su muerte. Pero un discípulo, Salzmann había fundado mientras tanto otro *Filantropinum* en Schepfenthal, en Turingia (1784). Aquí todo era mucho más sencillo y natural que en Dessau, la organización era mucho más moderna dedicándose gran espacio a las lenguas extranjeras (francés, inglés, italiano), mientras los aspectos librescos y menmónicos estaban casi enteramente proscritos. Otros seguidores de Basedow hicieron lo mismo en otras partes, de modo que su influencia resultó mucho más vasta y profunda de cuanto 'lo hubiera consentido la ligereza con que escribía o actuaba.

Basedow, a pesar de sus constantes llamados a todos los "filántropos", había sostenido claramente desde un principio la causa de la educación de Estado. Su influencia tuvo quizá una parte preponderante en el paso definitivo que se dio en Prusia para la total estatalización del sistema escolar. En 1787 Federico Guillermo II promulgó un código escolar que quitaba al clero ci gobierno de las escuelas y lo depositaba en un Ministerio de educación, que, con tal fin, disponía de oficinas e inspectores que administraban y vigilaban las escuelas primarias y secundarias de todo el Estado. Se instituía también, al terminar la escuela secundaria, una especie de examen de Estado para tener ingreso en la universidad.

Los demás Estados alemanes hicieron reformas análogas a las prusianas, aunque sin llegar a una completa estatalización. En las escuelas alemanas, ya para entonces en mayor número y mejor organizadas que las de cualquier otro país, se preparaba la generación de filósofos y científicos que a la vuelta de pocos años debía colocarse a la cabeza de la cultura europea.

XVII. IMMANUEL KANT

115. LA VIDA Y LA OBRA

Nadie expresó el espíritu auténtico de la Ilustración mejor que Immanuel Kant, quien lo resumió en el lema "Sapere aude", es decir, ten el valor de confiar en la luz de tu conocimiento racional y de seguirlo hasta donde te lleve, sin presunción pero también sin falsa timidez. Sin embargo, este solitario pensador del extremo septentrión de Alemania, que reunió en sí el espíritu del hombre de ciencia y un profundo sentido de los valores más íntimos de la vida moral y la experiencia estética, no puede considerarse sólo como un representante del pensamiento ilustrado, sino más bien es quien de las Luces recoge los motivos válidos para trasferirlos a un plano especulativo más alto en el que se moverá el pensamiento del siglo XIX.

La exigencia crítica, planteada por el empirismo inglés, reconociendo y señalando a la razón los límites de la experiencia, y que la Ilustración había hecho suya, se convierte en la obra de Kant en uno de los recodos decisivos de la filosofía. Una filosofía esencialmente crítica, es decir, que fuese reconocimiento y aceptación de límites y que sobre éstos fundara todas las facultades positivas del hombre: he ahí la tarea que Kant se echó a cuestas.

Immanuel Kant nació en Königsberg el 22 de abril de 1724. Fue educado en el espíritu religioso del pietismo y estudió filosofía, matemática y teología en la Universidad de su ciudad natal. Terminados los estudios universitarios fue preceptor en algunas casas patricias. En 1755 se le nombró docente privado de la Universidad de Königsberg, de la que fue hecho catedrático de lógica y metafísica en 1770. No hay en la vida de Kant acontecimientos dramáticos ni pasiones; con pocos afectos y contadas amistades se concentró de lleno en un esfuerzo continuo y sostenido de pensamiento que duró hasta lo último, cuando, por la decadencia senil, se volvió doloroso e infructífero. Las etapas de su vida se identifican con las etapas de su pensamiento. El único episodio notable es el choque que tuvo con el gobierno prusiano a raíz de haber publicado *La religión dentro de los límites de la mera razón.* En 1794 una ordenanza del ministro Wöllner prohibió a Kant enseñar las doctrinas contenidas en la obra. Kant repuso rechazando la acusación de que había ofendido y menospreciado la religión de su país, pero declarando que se atendría a la prohibición. Murió el 12 de febrero de 1804.

En su actividad literaria se pueden distinguir tres periodos. En el primero domina el interés por las ciencias naturales y sus obras se refieren casi exclusivamente a cuestiones físicas y matemáticas. El fruto más notable de este periodo es la *Historia natural universal y teoría del cielo* (1755), en la que aprovechaba los principios de Newton para exponer la formación del entero sistema cósmico partiendo de la hipótesis de una nebulosa primitiva. Se trata de la primera grande hipótesis evolucionista con base científica: las mismas leyes que rigen actualmente el cosmos presidieron su evolución, de la cual, por lo tanto, se excluye toda intervención divina.

En el segundo periodo empieza a predominar el interés filosófico que se orienta cada vez más hacia el criticismo. El tercer periodo es el crítico y se abre con la tesis que Kant compuso para obtener la cátedra: *De mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis* (1770). A este periodo pertenecen las obras fundamentales: *Crítica de la razón pura* (1781), *Crítica de la razón práctica* (1788), *Crítica del juicio* (1790), *La religión dentro de los límites de la mera razón* (1793), *Metafísica de. las costumbres* (1797), y multitud de reexposiciones o aclaraciones como los *Prolegómenos a toda metafísica futura que pueda presentarse como ciencia* (1783), *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (1785), *Principios metafísicos de la ciencia natural* (1788) y la segunda edición de la *Crítica de la razón pura* (1787). A estas obras hay que añadir sus lecciones de antropología, lógica, geografía física y pedagogía. En 1798 publicó su

Antropología. Las lecciones de lógica, geografía y pedagogía fueron sacadas a la luz pública por los discípulos a su muerte.

Si por actitud crítica se entiende el reconocimiento por parte de la razón de sus propios límites, el constituirse ésta en juez de sí misma, cabe afirmar que esa actitud está presente en Kant desde un principio. En sus escritos aparece constantemente la polémica contra el dogmatismo, la arrogancia doctrinal, la vanagloria del saber ficticio. La única excepción es el escrito sobre el *Optimismo* (1759) que inaugura el segundo periodo, propiamente filosófico, exaltando la perfección del mundo con una especie de canto lírico de las creaturas y del hombre. Pero es significativo que más tarde Kant haya repudiado totalmente esta composición; en todas sus demás obras hay acentos y tonos de carácter netamente crítico.

Para Kant, el procedimiento silogístico es una pura gimnasia formal, un pasatiempo de doctos *(Sobre la falsa sutileza de las cuatro figuras silogísticas,* 1762). Niega el valor absoluto de las demostraciones racionales de Dios; restringe a la pura lógica formal el valor del principio de identidad y afirma la función positiva del elemento negativo de lo falso, de la culpa, de lo feo, en la vida del hombre; vuelve a colocar el fundamento de lo bello y lo sublime fuera de la esfera teórica, en la conciencia de un sentimiento de la belleza y la dignidad de la naturaleza humana.

Por último, en los *Sueños de un visionario explicados por los sueños de la metafísica* (1764) reconoce explícitamente en la metafísica "la ciencia de los límites de la razón humana". La razón debe "conocer bien y tener sus propias posesiones limitadas, en vez de andar a ciegas en busca de conquistas". Apenas la filosofía arremete contra los problemas de la libertad, la predestinación, la vida futura y otros análogos se encuentra de inmediato con los hitos que le impiden seguir adelante.

De esta forma, *Kant,* desde antes de emprender su obra propiamente crítica, rompe con la metafísica que ignora o pasa por alto los límites del hombre. Al mismo tiempo, formulaba el concepto de una metafísica que fuese la ciencia de tales límites y que, por consiguiente, tuviese su lugar entre los conocimientos humanos y fuese útil para el auténtico y perdurable bien del género humano.

Esta nueva especie de metafísica empieza a plasmarse en la disertación del año de 1770, *De mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principios,* que preludia directamente a la Crítica *de la razón pura.*

El reconocimiento y la aceptación del límite de cada una de nuestras facultades se convierte para Kant en la *norma* que confiere a éstas validez y fundamento. De tal forma, la imposibilidad de que el conocimiento pueda trascender los límites de la experiencia se convierte en la base de la validez efectiva del conocimiento; la imposibilidad de que la actividad humana práctica alcance la santidad *(es* decir, una identidad perfecta de la voluntad con la ley) se convierte en la naturaleza y la norma de la moralidad que es propia del hombre; la imposibilidad de subordinar a la naturaleza se convierte en base del juicio estético y teológico (es decir, de la facultad del sentimiento). Éste es el verdadero origen y raíz del criticismo de Kant.

Kant no busca una vía para escapar a los límites del hombre, o sea, una vía que permita alcanzar, con la fe, con el sentimiento, o con cualquiera otra actividad, las metas vedadas a la actividad racional. En *Los sueños de un visionario aún* consideraba posible una tal evasión. Hume lo desengaña definitivamente. Le destruye, como el mismo Kant dice, el sueño dogmático y le revela como ilusoria toda experiencia de escapar a los límites de la experiencia.

116. LA INVESTIGACIÓN TRASCENDENTAL

Para Hume ninguna observación concerniente a la realidad en sí o el mundo externo es verdaderamente válida. No tienen valor absoluto ni siquiera las afirmaciones sobre los hechos de la experiencia porque su certeza depende únicamente del instinto, que las hace nacer y las conserva en razón de su utilidad para la vida. Kant, como Hume, admite que las afirmaciones acerca de toda realidad que trascienda la experiencia carecen absolutamente de valor; pero a diferencia de Hume

admite el valor de las que se refieren a hechos de la experiencia. Con relación a estos hechos rechaza el escepticismo de Hume. Los motivos del rechazo delinean el nuevo planteamiento kantiano del problema.

En primer lugar, el escepticismo niega que, dentro de los límites de la experiencia, el hombre pueda alcanzar la estabilidad y la seguridad de un saber auténtico. Esta negación es gratuita porque, según Kant, ese saber existe y es la nueva ciencia matemática de la naturaleza. En segundo lugar, el escepticismo pasa por alto un elemento fundamental: el esfuerzo hacia la metafísica. Si bien la metafísica es ilusoria, no lo es —sino que es real—la disposición natural del hombre para la metafísica. La metafísica misma, aun en su vana pretensión de conocimiento, plantea un problema que debe resolverse buscando en la constitución del hombre el móvil último de su tendencia a trascender la experiencia.

El escepticismo de Hume, aunque ha percibido el límite del conocimiento humano, no lo ha aceptado porque sigue juzgando la experiencia sobre la base de criterio de abstracta racionalidad que él mismo ha declarado imposible: de ahí la condena incluso del conocimiento que se funda en la experiencia. Para Kant, es necesario aceptar el límite como intrínseco y constitutivo de toda investigación humana y hacer de él la norma del investigar mismo. Entre las indagaciones de este género figura la investigación crítica: es el tribunal que asegura a la razón en sus pretensiones legítimas y condena las que no tienen fundamento sobre la base del límite que es extrínseco a la razón misma como ley inmutable. Este tribunal es la crítica de la razón pura, es decir, una crítica de la razón en general respecto de todos los conocimientos a que puede aspirar independientemente de toda experiencia.

Según Kant, es un hecho que existen conocimientos independientes de la experiencia. Todo conocimiento universal es necesario e independiente de la experiencia, pues la experiencia —como lo habían reconocido Hume y Leibniz partiendo de puntos de vista diversos— no puede dar valor universal y necesario a los conocimientos que se derivan de ella. Pero conocimiento "independiente de la experiencia" no quiere decir conocimiento que "precede a la experiencia". Nuestro conocimiento comienza con la experiencia; pero es posible que no se derive todo de la experiencia y que sea un compuesto de las impresiones que se derivan de la experiencia más lo que por su parte pone nuestra facultad de conocer, bajo el estímulo de aquéllas. Por consiguiente, hay que distinguir en el conocimiento una *materia* bruta, constituida por las impresiones sensibles, y una *forma* constituida por el orden o la unidad que nuestra facultad cognoscitiva da a tal materia.

Para Kant, la matemática y la física pura (o sea, los principios de la *física* newtoniana) contienen sin duda alguna verdades universales y necesarias, esto es, independientes de la experiencia. En efecto, contienen proposiciones o juicios *sintéticos a priori,* es decir, sintéticos en el sentido de que en ellos el predicado añade algo nuevo al sujeto (lo que no sucede en los juicios analíticos); a *priori* porque están dotados de una validez necesaria que la experiencia no podría justificar. Por consiguiente, estos juicios sintéticos *a priori* deben ser posibilitados (si los hay, deben ser posibles) por algún elemento o función *a priori* de nuestro conocimiento, es decir, por la *forma* de éste, puesto que la *materia* del conocimiento, constituida por las impresiones sensibles es, como se ha dicho, incapaz de justificar su posibilidad.

Tarea de la crítica de la razón será, entonces, descubrir los elementos formales de nuestro conocimiento que Kant denomina *puros* y *a priori,* en el sentido de que carecen de toda referencia a la experiencia y son independientes de ésta. De esa forma, la razón, aun manteniéndose rigurosamente en los límites de la experiencia, podrá justificar la experiencia misma en su totalidad y, por consiguiente, los conocimientos universales y necesarios que se encuentran en su ámbito.

Pero el primer resultado que se desprende de este concepto de la naturaleza humana como composición o síntesis de dos elementos, uno formar y otro a priori, uno material y otro empírico, es que el objeto del conocimiento no es el ser en sí, sino el *fenómeno.* Conocer, para el hombre, no significa crear; el entendimiento humano no crea, al conocerla, la realidad que es su objeto; por consiguiente, tiene que haber otra fuente que le dé el objeto en qué pensar, la multiplicidad por unificar. Esa fuente es la sensibilidad.

Pero la sensibilidad es en sí misma sustancialmente pasiva: lo que tiene lo recibe y no puede recibirlo sino en los modos que le son propios. Todo ello significa que el objeto del conocimiento humano no es el ser (o cosa en sí) sino lo que del ser puede manifestarse al hombre: el *fenómeno.* También significa que el conocimiento humano, en cuanto es siempre y sólo conocimiento de fenómenos, es siempre y sólo experiencia. Pero el fenómeno no es apariencia ilusoria, sino que es el producto de una relación efectiva entre el hombre y el ser, y esa relación tiene su posibilidad en el hombre en cuanto que éste es razón o sujeto conociente.

El que haya un fenómeno, es decir, que un objeto se dé como fenómeno a la experiencia, es un hecho que tiene su posibilidad en el hombre. Si se quiere escrutar el fundamento del fenómeno, o sea la posibilidad última de la experiencia, hay que dirigirse al hombre en cuanto sujeto conociente o razón para rastrear en él aquellas funciones o formas *a priori* que condicionan la experiencia y el fenómeno objeto de ésta.

En este punto, la operación crítica se caracteriza como *investigación trascendental* sobre las formas *a priori* de la experiencia. Estas formas son, por una parte, sensibles (intuiciones puras, espacio y tiempo), y por la otra, intelectuales (conceptos puros, categorías). La experiencia es la totalidad concreta del conocimiento; está constituida no sólo por la sensibilidad, sino también por el intelecto y está condicionada igualmente por las formas de la una y del otro.

De ese modo, Kant ha efectuado su revolución copernicana. Como Copérnico, no pudiendo explicar los movimientos celestes sobre el supuesto de que el ejército entero de los astros gira en torno al espectador, de modo que tuvo que suponer que el observador giraba sobre *sí* mismo, así Kant, en vez de admitir que la experiencia se modela sobre los objetos, lo que haría imposible la validez del conocimiento, supone que son los objetos, en cuanto fenómenos, los que se modelan sobre las funciones cognoscitivas del hombre.

117. LAS FORMAS "A PRIORI" DE LA SENSIBILIDAD Y EL ENTENDIMIENTO

En la *Crítica de la razón pura,* la "Estética trascendental" y la "Analítica trascendental" (primera parte de la "Lógica trascendental" que comprende también la "Dialéctica trascendental") están dedicadas, respectivamente, a determinar los elementos *a priori* de la sensibilidad y el intelecto y a justificarlos.

Las formas a *priori* de la sensibilidad o intuiciones puras son, según Kant, el *aspado* y el *tiempo,* los cuales, por consiguiente, no son conceptos ni cualidades de las cosas, sino condiciones para la percepción de éstas. No podemos percibir nada sino en el espacio y en el tiempo; por consiguiente, todas las cosas que percibimos existen en el espacio y en el tiempo, si bien éstos son puros elementos subjetivos del conocimiento sensible.

El espacio es el fundamento de la validez de la geometría, la cual determina las propiedades espaciales de todos los objetos posibles de la experiencia justo porque no se funda en la consideración de ninguno de esos objetos, sino sobre la consideración de la forma universal subjetiva que los condiciona. Por su parte, el tiempo es la forma del sentido interno, es decir, del orden que sigue la sucesión dentro de la cual percibimos nuestros estados interiores y, por lo tanto, a nosotros mismos.

Pero nuestro conocimiento no se limita a la sensibilidad, que es pasividad o receptividad, sino que es también pensamiento, esto es, actividad o espontaneidad. Pensar significa juzgar. Así como hay formas a *priori* de la sensibilidad, hay funciones o formas *a priori* del entendimiento; esas formas son los conceptos puros o *categorías.* Pero como pensar es juzgar, las categorías serán *tantas* cuantas son las especies del juicio. Y como hay doce clases de juicio distribuidas en las cuatro divisiones de la cantidad, la cualidad, la relación y la modalidad, habrá también doce categorías distribuidas según esa misma división.

TABLA DE LOS JUICIOS

Cantidad	*Cualidad*	*Relación*	*Modalidad*
Particulares	Afirmativos	Categóricos	Problemáticos
Singulares	Negativos	Hipotéticos	Asertóricos
Universales	Infinitos	Disyuntivos	Apodícticos

TABLA DE LAS CATEGORÍAS

Cantidad	*Cualidad*	*Relación*	*Modalidad*
Pluralidad	Realidad	Subsistencia e inherencia dependencia	Posibilidad e imposibilidad
Unidad	Negación	Causalidad y	Existencia y no existencia
Totalidad	Limitación	Comunidad o acción recíproca	Necesidad y contingencia

A través del conocimiento sensible, un objeto nos es *dado*; a través del conocimiento intelectual ese objeto es *pensado.* Pero para pensar un objeto es necesario referirlo a un concepto general, es decir, a una categoría. Intuiciones y conceptos son pues los elementos necesarios del conocimiento humano. No es posible prescindir de ninguno de ellos: *las intuiciones sin conceptos son ciegas, los conceptos sin intuiciones son vacíos.* El conocimiento en cuanto experiencia es siempre síntesis de intuiciones y conceptos.

Pero en este punto se le plantea a Kant el problema que él mismo reconoce como el más difícil de la crítica: justificar las categorías, es decir, demostrar que son verdaderamente necesarias para constituir la experiencia y que sin ellas ninguna experiencia es posible. Esta justificación Kant la denomina *deducción,* con término jurídico, pero como tiene por objeto funciones *a priori* es una *deducción trascendental.*

Evidentemente, no es necesario demostrar que fuera del tiempo y el espacio no hay experiencia. Pero en cambio, sí hay que demostrar que el enlace entre mis intuiciones espacio-temporales es algo más que el puramente práctico y subjetivo reconocido por Hume.

Ahora bien, según Kant, esa demostración se efectúa teniendo presente que todo acto cognoscitivo, cada juicio es un juicio mío, es decir, pertenece a la "unidad originaria de la apercepción", el *yo pienso.* Pero ¿qué es la subjetividad, el *yo pienso,* sino la unificación de una pluralidad que se nos da? Por lo tanto, los enlaces que nos permiten esa unificación son estructuras necesarias del sujeto, lo que quiere decir, al mismo tiempo, estructuras necesarias de la experiencia. La percepción misma contiene ya, en forma de esquemas ineliminables (sino en la pura fantasía, que no es percepción), las categorías del intelecto (esquematismo trascendental). Kant anticipa en este punto ciertas observaciones de la filosofía y la psicología contemporáneas que reconocen en la percepción en cuanto tal una estructura organizada que *anticipa el* juicio lógico que se podrá hacer sucesivamente.

Sobre la base de estas observaciones, Kant rechaza el atomismo empírico y pone la función unificadora de la subjetividad como fundamento de certidumbre antes que de escepticismo, puesto que, en este sentido, subjetividad significa universalidad. En efecto, se trata de estructuras idénticas en todos los sujetos racionales.

Sin embargo, ello no nos habilita a trascender la experiencia efectiva, puesto que las formas del entendimiento, cuya validez en la experiencia hemos reconocido; en modo alguno son aplicables

más allá de la sensibilidad, ni alcanzar el ser en sí. No son más que la facultad lógica de unificar la pluralidad de la sensibilidad y cuando esa pluralidad falta su función es imposible. Por consiguiente, es imposible aplicarlas a lo que sobrepasa la intuición sensible.

Sin embargo, el noúmeno, es decir lo *inteligible* puro que aspiramos a conocer no es sólo una ilusión. Reconocer como fenómenos los objetos de la experiencia significa implícitamente contraponerles el ser en sí. No es posible concebir un límite sin admitir un más *allá* de ese límite. Dice Kant: “El *entendimiento* no puede admitir la fenomicidad de su objeto sin reconocer que un objeto no fenómeno es posible.” Por consiguiente, el noúmeno es posible, lo que no quiere decir que sea real. Para que lo fuese tendría que darse en una intuición no sensible, esto es, intelectual; pero una tal intuición queda totalmente fuera de las posibilidades humanas.

Por lo tanto, debe renunciarse a afirmar la realidad positiva del noúmeno y limitarse a considerarlo negativamente como un *concepto-límite,* que circunscribe en los rigurosos confines de la experiencia las pretensiones de la sensibilidad y el intelecto. Sin embargo, sigue siendo una posibilidad, es decir, un problema, o por mejor decir, el máximo problema que la razón no puede dejar de proponerse que al mismo tiempo es incapaz de resolver. Es justamente en este problema en el que radica la ineliminable tendencia metafísica del hombre, tendencia que Kant analiza en la dialéctica trascendental.

118. LAS IDEAS DE LA RAZÓN PURA

La metafísica dogmática (Kant tiene presente sobre todo la de Wolff) afirma sin más la realidad del noúmeno y se pone a enumerar sus caracteres. La dialéctica trascendental es sustancialmente una crítica de esta metafísica; Kant no le reconoce otros fundamentos que sofismas, contradicciones e incapacidad de llegar a conclusiones. Niega que sus objetos tengan alguna validez y los llama *ideas,* entendiendo por esta palabra conceptos desprovistos de realidad objetiva. Denomina *lógica de la apariencia al* procedimiento que produce las ideas y deja a la crítica la destrucción de esa apariencia y el desmantelamiento de la ilusión que es *su* base.

Cuando la razón pretende afirmar *dialécticamente* (o sea, en la acepción kantiana, sofísticamente) la realidad del noúmeno, no puede determinarla sino como la *totalidad absoluta de la experiencia.* De ese modo nace la *idea* de la razón pura. Dado que ningún esfuerzo puede hacer que el hombre conozca positivamente lo que está más allá de la experiencia, ese más allá se piensa como la experiencia misma en su forma más completa, en su perfecta e incondicionada unidad. Pero como la totalidad de la experiencia no es nunca una experiencia, la idea carece de valor objetivo y por ello mismo es eso, idea, es decir, no realidad.

Sólo hay tres ideas posibles modeladas sobre la base de las relaciones que existen entre nuestras representaciones. Éstas pueden referirse al sujeto, al objeto fenoménico o, en general, a cualquier objeto del pensamiento. La idea será, pues, la unidad absoluta del sujeto pensante *(alma),* o la unidad absoluta de los fenómenos *(mundo),* o la unidad absoluta de todos los objetos posibles sean o no fenoménicos *(Dios).* El alma, el mundo y Dios son los objetos de la metafísica dogmática que cree alcanzarlos por medio de su dialéctica aparente.

En efecto, la idea del alma se apoya en un paralogismo, es decir en un razonamiento errado, que trasforma la función puramente lógica del *yo pienso* en una sustancia simple que estaría más allá de todo fenómeno y constituiría el sustrato de todos los fenómenos internos.

La idea del mundo como totalidad absoluta de todos los fenómenos revela su ilegitimidad al dar nacimiento a afirmaciones antitéticas igualmente verosímiles *(antinomias de la razón pura).* En efecto, admitida la idea del mundo (que no tiene nada que ver con la naturaleza, que no es más que la conexión causal de los fenómenos) surgen cuatro antinomias. La primera es la que existe entre la finitud y la infinitud del mundo respecto del espacio y del tiempo; en efecto, se puede sostener tanto que el mundo ha tenido un comienzo en el tiempo y tiene un límite en el espacio, como que no tiene ni lo uno ni lo otro y es infinito. La segunda antinomia, nace de la consideración de la divisibilidad

del mundo; se puede sostener tanto que el mundo se compone de partes simples como que en el mundo no existe nada simple, es decir, indivisible. La tercera antinomia se refiere a la relación entre causalidad y libertad: se puede admitir una causalidad por libertad junto a la causalidad según leyes de la naturaleza, o negar toda causalidad libre. La cuarta antinomia se refiere a la dependencia del mundo respecto de un ser necesario: se puede admitir que hay un ser necesario como causa del mundo, o se puede negar ese ser.

Es imposible decidirse entre una u otra de las tesis antitéticas porque entrambas pueden demostrarse. El defecto está en la idea misma del mundo que, por estar más allá de toda experiencia posible, queda incognoscible y, por consiguiente, no puede proporcionar ningún criterio por el cual se pueda decidir en favor de una u otra tesis. Las antinomias demuestran, pues, la ilegitimidad de la idea del mundo.

La tercera idea, la de Dios, es el mismo *ideal* de la razón pura, en cuanto se piensa en Dios como la condición y el origen de todas las cosas, esto es, como el Ser originario y supremo, el Ser de los seres. Kant discute esta idea sobre la base de las pruebas que se han pretendido dar sobre la existencia de Dios. Tales pruebas no son conclusivas y lo único que demuestran es que sobre este punto la razón humana es incapaz de concluir nada.

Para Kant las pruebas posibles se reducen a tres: la prueba físico-teológica, la prueba cosmológica y la prueba ontológica. La prueba físico-teológica, que del orden del mundo se remonta hacia el ordenador no es concluyente porque no es dado al hombre establecer una relación adecuada entre el orden comprobado del mundo y el grado de perfección divina que ese orden debería explicar. La prueba cosmológica, que remonta la cadena de las causas hasta la causa primera supone la prueba ontológica porque parte del concepto de la causalidad para llegar al concepto de la causa primera y, por lo tanto, se queda en el ámbito de los conceptos y no llega a demostrar la *realidad* de la causa primera.

Sólo la prueba ontológica declara explícitamente su querer pasar del concepto a la realidad de Dios. Pero este paso es imposible, pues si en el concepto de Dios se considera ya incluida la existencia como una de sus perfecciones, la prueba es contradictoria; y si la existencia no se considera incluida habrá que añadirla sintéticamente al concepto, es decir, por la vía de la experiencia, por lo que la prueba misma resulta imposible. Según Kant, el juicio sobre la existencia es siempre un juicio empírico; pero como Dios está más allá de toda experiencia, afirmar su existencia es imposible.

Pero, negadas en su valor objetivo, en su realidad, las ideas vuelven a plantearse como problemas. Reconocida la ilusión es necesario encontrar su raíz, que penetra profundamente en la naturaleza del hombre. Negada la solución dogmática, y, con ella, toda solución, hay que replantear el problema del noúmeno para garantizarlo en su problematicidad. ¿En qué modo? A esta pregunta contesta el uso regulativo de las ideas trascendentales. Las ideas trascendentales no constituyen un objeto, pero pueden y deben dirigir la indagación intelectual hacia la unidad total que representan.

Toda idea es para la razón una *regla* que la impulsa a buscar en su campo de investigaciones — la experiencia— no sólo la máxima extensión, sino también la máxima unidad sistemática. De esa forma, la idea psicológica impulsa a buscar las conexiones entre todos los fenómenos del sentido interno y a descubrir en ellos una unidad cada vez mayor, justo como si fueran manifestaciones de una sustancia simple. La idea cosmológica obliga a pasar incesantemente de un fenómeno natural al otro, del efecto a la causa, y así al infinito, como si la totalidad de los fenómenos constituyese un mundo único. Por último, la idea teológica pone ante la experiencia entera un ideal de perfecta organización sistemática que la experiencia no podrá jamás alcanzar, pero que perseguirá siempre como si todo dependiera de un creador único. Consideradas en este sentido, las ideas estimulan la indagación intelectual y condicionan el esfuerzo del hombre por ampliarla y hacerla progresar.

119. LA MORALIDAD

En la *Crítica de la razón pura* circula como tema dominante la polémica contra la arrogancia de la razón que pretende superar los límites humanos. En la *Razón práctica* el tema fundamental es la polémica contra el fanatismo moral en cuanto veleidad de transgredir los límites de la conducta humana. En la *Razón pura* se opone el conocimiento humano, fundado en la intuición sensible de los fenómenos, a un problemático conocimiento divino fundado en la intuición intelectual de la cosa en sí. Del mismo modo, la *Razón práctica* opone la moralidad humana, que es el respeto de la ley moral, a la santidad divina, que es la perfecta conformidad de la voluntad a la ley.

En esta última oposición se funda todo entero el concepto kantiano de la vida moral. Si la voluntad del hombre estuviera ya en sí misma necesariamente en armonía con la ley de la razón, dicha ley no valdría para él como un *mandamiento,* y no le importaría la constricción del deber. La acción se conformaría sin más a la razón. Pero la ley de la razón es un imperativo y obliga al hombre al deber. Por consiguiente, el principio mismo de la moral implica un límite práctico constituido por los impulsos sensibles y, consecuentemente, por la finitud de quien debe realizarla.

La moralidad está igualmente alejada de la sensibilidad pura y de la racionalidad absoluta. Si el hombre no fuera más que sensibilidad sus acciones estarían necesariamente determinadas por los impulsos sensibles. Si fuera sólo racionalidad estarían necesariamente determinadas por la razón. Pero el hombre es al mismo tiempo sensibilidad y razón, puede seguir tanto el impulso como la razón: en esta posibilidad de elección consiste la *libertad,* que hace de él un ser moral.

Para vivir moralmente, el hombre debe trascender la sensibilidad. Ello implica no sólo sustraerse a los impulsos sensibles, sino también evitar de asumir como regla para la acción todo objeto de deseo. En cuanto ser racional, pero finito, el hombre desea la felicidad; pero la felicidad precisamente en cuanto objeto de deseo no puede ser fundamento de un imperativo moral. No se puede mandar sobre el deseo. Todo aquello que es objeto de deseo puede dar lugar a *máximas* subjetivas, carentes de validez necesaria, a *imperativos hipotéticos* que ordenen algo en vista de un cierto fin (tales son los imperativos de una técnica o los de la prudencia, que indican los medios para ser feliz), pero no a una ley objetivamente necesaria, a un *imperativo categórico* que valga para todos en todas las condiciones.

El imperativo categórico debe consistir en una ley que no prescriba ningún objeto, ningún fin determinado, sino sólo la conformidad de la acción a la ley. En cuanto ley, constituye la exigencia misma de una ley: obliga a la voluntad no a cumplir determinadas acciones, sino toda acción que responda a una ley, es decir, que no haya sido sugerida o impuesta por un impulso cualquiera. La ley moral no puede ordenar nada que no sea actuar según una máxima universalmente valedera. De este modo se llega a la fórmula del imperativo categórico: *Obra de modo que la máxima de tu voluntad pueda valer, al mismo tiempo, como principio de una legislación universal.* Esta legislación tiene un carácter puramente formal, pues en realidad no prescribe al hombre otra cosa que la renuncia a los impulsos sensibles y el determinarse en virtud de la pura universalidad de la razón. Y como el conjunto de los impulsos es el amor de sí mismo o egoísmo, liberarse de los impulsos significa en primer lugar eliminar el egoísmo.

La acción negativa de la libertad sobre el egoísmo es también un sentimiento ("que se puede llamar dolor"); por lo tanto, el acto moral determina el único sentimiento moral: el *respeto* por la ley. Un ser supremo, o por lo menos desprovisto de sensibilidad no podría experimentar ese sentimiento, puesto que su voluntad no podría no estar de acuerdo con la ley. Pero el hombre, que es finito porque está sujeto a impulsos, no es moral sino en cuanto actúa exclusivamente en el respeto de la ley misma.

Sin embargo, esta ley no le viene del exterior. Al seguir la ley, la voluntad humana se hace ley para sí misma, se afirma como razón pura práctica, como principio racional de acción. En eso consiste la *autonomía* de la voluntad moral. La naturaleza sensible del hombre lo somete a las leyes naturales y hace de él un ser heterónomo. La naturaleza racional del hombre lo vuelve autónomo porque lo sustrae a las leyes naturales que determinan sus impulsos o lo hace independiente de su

misma razón.

Pero la autonomía de la voluntad no significa conformidad perfecta de la voluntad a la ley racional. Esta perfecta conformidad es la santidad, que excluye la posibilidad de sustraerse a la ley y vuelve inútil el imperativo. La santidad es sólo de Dios; al hombre le es propia sólo la moralidad como respeto de la ley. Kant condena el fanatismo moral que pretende observar la ley de buen grado, en virtud de una inclinación natural y, de esa forma, en el lugar de la virtud, que es intención moral en conflicto, pone la ilusión de una perfecta pureza de intenciones.

La acción moral del hombre está dirigida al *Sumo Bien,* como su objeto y término final. Para el hombre, que es un ser finito, el Sumo Bien consiste no sólo en la virtud, sino en la unión de virtud y felicidad. En esta unión la felicidad debe ser proporcional a la virtud, es decir, al valor y al mérito de la persona. Dos son, por consiguiente, las condiciones de su realización.

En primer lugar, el progreso al infinito del hombre hacia la santidad, progreso que requiere la continuidad al infinito de la existencia humana y, por consiguiente, la inmortalidad del alma.

En segundo lugar, la proporcionalidad perfecta de la felicidad a la virtud, que puede ser producida únicamente por una inteligencia suprema, causa de la naturaleza, y que, por lo tanto, exige la existencia de Dios. Tales son los dos *postulados* de la *Razón práctica* concernientes al Sumo Bien. El postulado primero y fundamental es el de la libertad, que condiciona entera la vida moral.

Estos postulados reconocen con certeza lo que a la razón especulativa le parecía como simplemente problemático: la realidad del alma como sustancia; la realidad del mundo como teatro de la libertad humana; la realidad de Dios como garante del orden moral. Lo que para la razón especulativa era trascendente se convierte en inmanente para la razón práctica; pero esta extensión de la razón pura en el aspecto práctico no implica una ampliación análoga del conocimiento teórico.

Admitir los postulados de la razón práctica no significa *conocer* los objetos nouménicos a que esos postulados se refieren. Los postulados no significan *yo sé,* sino sólo *yo quiero,* y constituyen el vínculo moral así como las ideas de la razón pura constituyen el vínculo teorético.

El imperativo moral, en su fórmula "Obra de modo que la máxima de tu voluntad pueda valer, al mismo tiempo, como principio de una legislación universal" implica el reconocimiento de los *otros* sujetos morales para los cuales debe valer la ley y el respeto de su dignidad. Por lo tanto, la fórmula equivale a ésta: *Obra de suerte que emplees la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cada uno, siempre como fin y nunca como medio.*

La universalidad de la ley moral no consiste en un acuerdo sobre un cierto objeto ni en una armonía o uniformidad de acción por parte de los diversos sujetos, sino tan sólo en el reconocimiento de la *dignidad humana,* tanto en la propia persona como en la ajena. Merced a este reconocimiento, todos los hombres, en cuanto sujetos morales, constituyen un *reino de los fines,* una unión sistemática de seres razonables cada uno de cuyos miembros es al mismo tiempo legislador y súbdito.

En este reino ningún ser racional finito puede aspirar al puesto de soberano, porque ninguno de ellos es perfectamente independiente, libre de necesidades y sin límites a la propia potencia. Pero todos participan en él por el ejercicio de su libertad, por el vínculo que los constituye en personas.

120. EL JUICIO ESTÉTICO Y TELEOLÓGICO

Si la *Crítica de la razón pura* analiza las condiciones del conocimiento teorético, y la *Crítica de la razón práctica* las de la conducta moral, la *Crítica del juicio* analiza las condiciones de la vida sentimental. El sentimiento es considerado por Kant como el dominio de un juicio no intelectual que él denomina juicio de reflexión. El hombre, que debe realizar su libertad en la naturaleza y sin chocar con ella, *necesita* suponer que la naturaleza misma está de acuerdo con la libertad y la vuelve posible merced a la unidad de sus leyes.

Pero la armonía entre la naturaleza y la vida moral no es el resultado de un juicio objetivo,

porque las exigencias de la vida moral no participan verdaderamente en la constitución de los objetos naturales, que están condicionados únicamente por las categorías del intelecto. Es más bien el resultado de una *reflexión* sobre los objetos naturales que, en cuanto tales, están ya determinados por los principios del intelecto.

A diferencia del juicio del entendimiento, el juicio del sentimiento no determina la constitución misma de los objetos fenoménicos, sino que reflexiona sobre estos objetos ya constituidos para descubrir su armonía con las exigencias de la vida moral. Ahora bien, cuando esta armonía se *aprehende inmediatamente,* sin mediación de un concepto, el juicio es *estético;* cuando se *piensa* mediante el concepto de finalidad, el juicio es *teleológico.*

El juicio estético, en cuanto comprensión inmediata del acuerdo entre la naturaleza y la necesidad subjetiva de unidad, es el *goce de lo bello*. Es puramente subjetivo: no da *ningún conocimiento,* ni claro ni confuso, acerca del objeto que ló provoca. Al mismo tiempo, no lo mueve interés porque no está ligado a la realidad del objeto, sino sólo a su representación; por lo tanto, el placer que provoca es *desinteresado* y, como tal, libre. Ello no excluye su *universalidad,* que no consiste en la validez objetiva propia del conocimiento intelectual, sino en su comunicabilidad, esto es, en su posibilidad de ser compartido por todos los hombres.

El goce estético se deriva de la satisfacción de la necesidad que el hombre experimenta de encontrar los objetos de la naturaleza en armonía con su naturaleza moral. Esta necesidad surge de la impotencia humana ante la naturaleza; el goce se produce cuando el hombre trasforma con el juicio estético esta impotencia en un sentimiento de libertad ante la naturaleza misma.

Esto acontece claramente en el sentimiento de lo sublime suscitado por la desmesurada grandeza de la naturaleza (sublime matemático) o por su desmesurada potencia (sublime dinámico). En uno y otro caso el hombre experimenta un sentimiento de pena por la propia pequeñez e impotencia ante la naturaleza; pero, al reconocerse en su pequeñez *e* impotencia vence el sentimiento de pena y lo trasforma en placer positivo. Lo bello es tal en cuanto lo juzgamos como si hubiese sido creado para suscitar en nosotros un sentimiento de acabamiento y armonía, es decir, de acuerdo entre el elemento sensible y el elemento intelectivo.

La armonía entre la naturaleza y la libertad puede también pensarse mediante el concepto de finalidad, en virtud del cual la naturaleza se considera como enderezada a hacer posible la libertad en cuanto vida del sujeto moral. El *juicio teleológico* es, como el estético, un juicio de reflexión: no determina la constitución de los objetos naturales; prescribe una regla para considerarlos desde el punto de vista de las exigencias morales del hombre.

En efecto, el hombre debe admitir que hay en la naturaleza una causa que actúa según ciertos fines y que, por lo tanto, vuelve posible la constitución y la vida de los seres vivientes y, en particular, del hombre, el único ser moral de la naturaleza. Pero aun admitiendo eso, el hombre no debe renunciar a explicar la naturaleza mecánicamente, es decir, mediante la acción de fuerzas puramente naturales: la consideración teleológica no vale como explicación de la naturaleza pues, incluso si se admite un Arquitecto Supremo, nosotros nos quedamos a oscuras acerca del modo como Él actúa y los fines que se propone. Hay que darse cuenta de las deficiencias de la explicación mecánica y subvenir a ella con una indagación diversa que no recurra a leyes mecánicas, sino que se valga del concepto de finalidad.

Un intelecto intuitivo, es decir, creador (o divino), vería por doquier la causalidad porque su ver sería un determinar las cosas en su constitución misma; pero el entendimiento humano, finito, que sólo determina la *forma* de las cosas encuentra necesariamente un límite en la explicación mecánica y, traspasando este límite, puede y debe recurrir a la consideración finalista atribuyendo *lo* que *no puede explicarse con la* acción de las leyes mecánicas a *la acción* de una Causa que actúa según fines.

121. EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

La moral kantiana contiene ya *in nuce* una pedagogía, si bien se trata de una pedagogía no desprovista de contradicciones. Es una moral rigorista, es decir, niega que el hombre pueda hacer el bien con placer. El hombre debe limitarse a seguir la ley moral, la voz del deber, que se le aparece necesariamente como una constricción. Sin embargo, esta constricción se acepta libremente y es *autónoma,* pues de lo contrario carecería de valor. El hombre puede seguirla o no seguirla; en esta posibilidad de *no seguirla* consiste el "mal radical", ineliminable (pues eliminarlo equivaldría a despojar al hombre de todo mérito moral).

Como se ha visto, Kant llega a decir que el sentimiento de respeto por la ley moral es necesariamente un "sentimiento de dolor". Pero ¿cómo es posible educar para que se asuma el dolor como móvil? Sólo podemos educar para pensar y actuar en términos universales, esto es, para no estar en paz con nosotros mismos hasta no habernos convencido de que nuestro modo de actuar es tal que podemos desear que todos lo sigan, porque de esa manera la convivencia humana resultará más armónica, más rica, más respetuosa de la libre actividad de cada uno. Tal es, en efecto, la fundamental intuición pedagógica de Kant.

Quizá el hecho de que no haya escrito una pedagogía sistemática (la *Pedagogía* de que disponemos es una recopilación de apuntes hecha por un discípulo y publicada con la aprobación del maestro) se debe a que comprendía que una posición como la suya no estaba indemne de la acusación de *eudemonismo,* formulable desde su mismo punto de vista.

Ello no obsta para que la *Pedagogía* kantiana abunde en anotaciones preciosas incluso, o justamente, porque alienta en ella un moderado y bien pensado optimismo propio de la Ilustración en el que convergen la inspiración de Rousseau (de quien Kant fue lector entusiasta) y la sabiduría de Locke.

Afirma Kant: "El hombre no puede convertirse en verdadero hombre sino mediante la educación; él es lo que ésta lo hace." Pero los dos artes más difíciles son, precisamente "el arte de gobernar a los hombres y el de educarlos", por lo que convendría sustraerlos al empirismo común y fundarlos sobre una ciencia efectiva, que aún no existe.

Para Kant no es verdadera educación la adaptación del niño a las condiciones de hecho, que es con lo que generalmente se contentan los padres, ni mucho menos el adiestramiento para convertirlos en buenos súbditos, "como instrumentos de sus designios", que es lo único que interesa a los príncipes. Una educación digna de ese nombre debe tener como punto de referencia un mejor porvenir para la humanidad, con arreglo a un plan que no puede no tener "carácter mundial" (es de recordar en este punto que Kant, en el opúsculo *Por la paz perpetua,* fue el primer teórico de una especie de confederación mundial de los pueblos).

"Pero el bien general —se pregunta Kant—, ¿es una idea que puede resultar dañosa para nuestro bien particular? ¡Nada de esto! En efecto, por cuanto parezca que se le debe sacrificar algo, de ese modo y a la postre trabajamos mejor por el bien de nuestro estado actual." A este argumento, totalmente eudemonista sigue una afirmación radical sobre la bondad de la naturaleza humana que no tiene nada que envidiar a Rousseau: "Los gérmenes depositados en el hombre deben cultivarse cada vez mejor, pues no hay en las disposiciones naturales del hombre ningún principio de mal. La única causa del mal reside en someter a normas la naturaleza. No hay en el hombre más que gérmenes para el bien."

Adviértase que si esto no contradice la idea del mal radical, identificado con la misma libertad finita del hombre, nos permite comprender claramente hasta qué punto Kant se halla lejos de oponer al optimismo de Rousseau un pesimismo filisteo. Si acaso, como Rousseau, es pesimista (y aquí se separa de los otros ilustrados) en lo que se refiere a la obra educativa de los poderes públicos, pues la considera enderezada siempre "menos al bien del mundo que al del Estado".

Justo porque querría que a la cultura y la civilización se uniese una "moralidad verdadera", querría que ciudadanos amantes del bien público emprendiesen una obra original de experimentación pedagógica sin la cual se seguirá avanzando a tientas. *"Hay que fundar escuelas*

experimentales antes de fundar las normales", declara señalando en el Instituto de Basedow, en Dessau, un interesante precedente "a pesar de los muchos defectos que podemos reprocharle".

Kant es favorable a la educación pública por estimarla verdaderamente formadora del ciudadano, pero para ese fin es necesario llegar en las escuelas "a conciliar la sumisión a la autoridad legítima con el uso de la libertad". Esto se obtiene sólo haciendo que cada uno sea consciente de la función libertaria de cada vínculo a que se le somete.

Kant divide la educación en *física* y *práctica. La* primera es la que "el hombre tiene en común con los animales y se refiere a los cuidados de la vida corporal"; la educación *práctica* es sinónimo de educación *moral,* es decir, educación *a* la libertad, o "educación de la persona o de un ente libre". Es de subrayar que para Kant la educación intelectual forma parte de la física que el hombre tiene "en común con los animales", puesto que el verdadero rasgo característico de la humanidad respecto de la animalidad no es el grado de inteligencia, sino la capacidad de imponerse una ley moral.

Sin embargo, la intención moral penetra en todos los aspectos de la educación kantiana. Kant critica la tendencia de los pedagogos que quieren reducir a juego todas las formas de educación, porque el niño debe, ciertamente, "jugar, tener *sus* horas de recreo, pero también debe aprender a trabajar". No se trata, sin embargo, de una actitud rigorista y Kant se preocupa por demostrar inmediatamente que "el hombre tiene necesidad de ocupaciones"; que incluso Adán y Eva, si hubieran permanecido en el Paraíso, no hubieran podido estar sin un trabajo serio, sin ser atormentados por el ocio. Sobre este mismo tema de la educación moral, Kant adopta la idea de Rousseau de que no se deben infligir otros castigos que los que surgen del mal cometido, como consecuencias naturales de éste, pues "si queremos fundar la moralidad no hay que castigar", sino acostumbrar al niño, apenas sea posible, a la idea del deber, a una perfecta sinceridad, a estimarse a sí mismo "en conformidad con las ideas de su razón", sin recurrir al espíritu de emulación que con tanta facilidad degenera en envidia. Es sobre todo "el temor de la propia conciencia" —no de los hombres ni de la retribución divina—, lo que debe constituirse en nuestro móvil principal.

En el campo religioso hay que sustituir "una devoción sombría, lúgubre y violenta" por una "piedad serena y apacible". La religión debería ser un complemento de la moral, pero no siendo posible aplazar demasiado su enseñanza, por lo menos hágase el esfuerzo por comunicar una idea de Dios como padre amoroso que vela por todos sus hijos, lo cual ayuda a "concebir la unidad del género humano como una gran familia".

Por lo que se refiere a la educación intelectual, pasando por alto las muchas máximas cuya sabiduría no se aparta mucho de los dictados del sentido común, hay que destacar por lo menos dos puntos: el principio en virtud del cual "el mejor medio para comprender es el hacer" (Kant se refiere esencialmente a operaciones de carácter intelectual), y el consejo de que hay que preferir, siempre que sea posible, el "método socrático" de la discusión al método "mecánicamente catequético", es decir, propio de la enseñanza mnemónica y pasiva.

Por lo tanto, el ideal kantiano de educación es, incluso en el plano intelectual, conquistar la autonomía de juicio necesaria para la formación de una libre conciencia moral.

122. CONCLUSIÓN

La autonomía moral teorizada por Kant puede considerarse como la más madura formulación de aquella "dignidad" que los humanistas habían reivindicado para el hombre. Pero Kant, aun cuando afirma el "primado" de la razón práctica sobre la teorética es también, como se ha visto, el más resuelto defensor de los derechos y el valor de la libre investigación científica. Mantiene intacta la fe ilustrada en un progreso humano universal (la *Crítica de la razón pura* está dedicada a Francis Bacon).

En pocas palabras, Kant resume y armoniza los principales motivos renacentistas y de la Ilustración, entre los cuales no existían, por lo demás, contrastes fundamentales. Sólo había el

peligro de que una consideración científica del hombre rebajase a éste a puro mecanismo; pero contra este peligro Kant había preparado ese complejo de defensas que constituyen el núcleo de su criticismo.

Por lo demás, Kant no se limitó a conciliar teóricamente valores morales y valores científicos, sino que estudió las soluciones políticas, jurídicas y pedagógicas que constituyen las condiciones de un progreso no efímero ni unilateral e indicó en la regulada libertad de los individuos y los pueblos la esencia de tal condición. De tal modo, ofrecía a la arrolladora expansión de la cultura occidental una forma de autoconciencia que sintetizaba admirablemente los aspectos positivos de aquélla.

Kant fue, por lo tanto, la conciencia más madura del Occidente en los momentos en que las revoluciones americana y francesa y las guerras napoleónicas daban el golpe de gracia a las supervivencias feudales y al despotismo en todas sus formas. En mayor o menor grado, su pensamiento habrá de ser el punto de partida de toda la filosofía posterior, ya sea que acepte su espíritu o que tome por otros caminos aberrantes respecto del universalismo humanitario, de los ideales de paz y tolerancia caros al filósofo de Königsberg.

CUARTA PARTE

LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA

I. EL ROMANTICISMO

1. EN LOS UMBRALES DE LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA

Una convención no arbitraria suele fijar el principio de la época contemporánea en los grandes trastornos producidos en el mundo por las revoluciones norteamericana y francesa, en las conquistas napoleónicas y en la "revolución industrial".

Su característica más importante consiste quizá en la multiplicación y el reforzamiento de los vínculos de interdependencia entre las diversas partes del mundo, merced a lo cual los acontecimientos de un continente repercuten en los de otro, y éstos, a su vez, sobre los de otras regiones, con relaciones de interacción cada vez más estrechas: Así sucede en un principio sobre todo en América y Europa. Por ejemplo, es sabida la influencia que tuvo la Revolución norteamericana sobre los posteriores acontecimientos europeos, así como también el papel de las conquistas napoleónicas en las condiciones que condujeron a la independencia de la América meridional.

Pero bien pronto, nuevas formas de colonialismo y búsqueda de mercados crearon una espesa red de vínculos económicos, políticos y culturales entre las antiguas y nuevas sedes de la civilización occidental y los otros continentes: el *nacionalismo,* el *industrialismo* y el *capitalismo* son las nuevas características de tal civilización y todas ellas concurren con igual eficacia a la obtención de aquel resultado.

La exasperación de esas carácterísticas se denominará *imperialismo* y enlutará con dos guerras mundiales la primera mitad del siglo XX. Pero, como consecuencia de tan dramática evolución, tanto el nacionalismo como el industrialismo se convertirán en banderas de los pueblos coloniales y subdesarrollados que parecían ser más objetos de ambiciones expansionistas que sujetos de historia. Tanto el capitalismo, como —en mayor medida— el *socialismo,* que es la reacción contra aquél, informan de sí la vida política y social de los países más lejanos y diversos. Los fenómenos económicos e incluso los grandes movimientos de opinión se afirman y desarrollan en todas partes del mundo, y la cultura y sus modalidades de trasmisión, es decir, la educación, empiezan a asumir en general una fisonomía uniforme aun dentro de la variedad de las diversas tradiciones.

El *nacionalismo* no es, en origen, otra cosa que el esfuerzo deliberado por hacer coincidir la comunidad política con la nación o *comunidad cultural entendida* en sentido lato, sobre la base de una afinidad lingüística, histórica, étnica y, a veces, religiosa. La historia del siglo XIX está toda empapada de anhelos o intentos de liberación y unificación nacionales, aliados por lo común con el liberalismo político y conscientemente integrados en visiones de paz y fraternidad universal. Ya en algunos escritores de principios del siglo XIX se percibe el germen de las degeneraciones imperialistas y racistas que dieron al vocablo "nacionalismo" el significado negativo que a la postre asumió; pero se trata de perversiones que niegan la esencia misma del ideal nacional.

El *industrialismo* se caracteriza por los métodos de producción mecánica y por la explotación sistemática de nuevas fuentes de energía. Es la única manera de alcanzar el inmenso desarrollo

productivo necesario para la subsistencia (por mísera que sea) de una humanidad cada vez más numerosa y en algunas regiones determina un alto nivel de bienestar muy generalizado. Pero como para producir a bajo costo hay que producir en gran escala, los Estados industriales tienden a dilatar sus mercados. En un primer momento, esta tendencia puede incluso determinar o favorecer movimientos liberalistas en economía y liberales en política, con puntos de vista favorables a las tendencias nacionalistas ya indicadas, porque se advierte que pueden desembocar en una política económica más abierta.

Pero, entre los diversos Estados más o menos industrializados, no tardan en surgir formas de competencia que restauran las protecciones aduanales, desencadenan "guerras de aranceles" y acaban en una política de imperialismo enderezada a conquistar por todos los medios la exclusividad de los mercados.

Para comprender estos acontecimientos es necesario recordar que el industrialismo se afirmó de hecho bajo la enseña de la ganancia individual, es decir, del *capitalismo* privado, para el cual la acumulación del capital necesario al progreso industrial es cosa particular de pocos privilegiados. La expansión capitalista dio el golpe de gracia al feudalismo al arrebatarle los últimos privilegios, así como al combatir los conexos con la propiedad de la tierra, en general, lo que favoreció en muchos casos el progreso democrático. Por otra parte, promovió la realización de grandiosas y audaces empresas como la apertura de canales en los grandes istmos o la instalación de grandes cables submarinos de telegrafía, y provocó el nacimiento de una ciencia prácticamente nueva: la economía.

Pero, al mismo tiempo, al no conocer más ley que la de la máxima utilidad, se lanzó a explotar sistemáticamente, a menudo implacablemente, a los trabajadores (inclusive mujeres y niños), creando problemas de *pauperismo* que como era evidente no podían ser resueltos con la simple filantropía. La política imperialista fue el medio a que recurrió el gran capital para obviar, sin renunciar a sus enormes utilidades, la insuficiente capacidad de compra de las masas trabajadoras empobrecidas.

En este panorama, sorprende ver que la cultura predominante no sólo se abstiene de preparar los instrumentos intelectuales aptos para resolver cuestiones de tanta gravedad, sino que casi se precia de ignorarlos.

Romanticismo, idealismo y espiritualismo parecen olvidar adrede la harto humilde y prosaica realidad del mundo productivo, generando así un desuso tal de la reflexión crítica acerca de los problemas concretos planteados por el progreso técnico, científico y económico, que perjudicó incluso, en cierto modo, la reacción naturalista y positivista contra aquellas corrientes, que caracterizó la segunda mitad del siglo XIX. En efecto, esa reacción pecará con demasiada frecuencia de superficialidad y diletantismo y no logrará colmar verdaderamente el vacío que se había creado entre la cultura filosófica y literaria y la realidad social.

De la conciencia de esta escisión y del esfuerzo por superarla nacen los movimientos y las filosofías sociales que, aprovechando también la experiencia acumulada por filántropos y apóstoles de la educación, subrayan, formulándola en varias formas, la necesidad de reforzar —mediante ideales capaces de acomunar a los hombres de todas las latitudes y todos los climas— el proceso de integración mundial. Es necesario que el mundo, empequeñecido por el progreso ("conocido el mundo / no crece, se achica", cantaba Leopardi), vuelva a ser hospitalario por obra de la solidaridad humana.

Era lo que anhelaba ya Goethe, cuando reconocía como dotado de auténtico valor sólo el momento de la entrega altruista del propio ser a una obra social: "¡Detente, eres tan bello!" lo puede decir Fausto sólo en el instante en que se ve luchando al lado de un pueblo laborioso para arrancar nuevas tierras a las ondas del mar. Pero incluso en Goethe este llamamiento a la acción social constructiva es un motivo aislado en la enorme variedad de temas que se entretejen en su obra. Y como quiera que sea, no se trata de un motivo *romántico,* de aquel romanticismo al que también él tributó en un principio tan profundo homenaje y que aparece como la corriente literaria y el movimiento cultural dominante en los primeros decenios del siglo XIX.

2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL ROMANTICISMO

La dificultad que los historiadores de la cultura han encontrado siempre en sus intentos por definir el fenómeno romántico se debe, en primer lugar, al hecho de que, por un lado, el romanticismo es un movimiento cultural históricamente circunscrito, y por el otro una actitud humana recurrente. Esta ambigüedad de significación es mucho más acentuada por lo que se refiere al adjetivo "romántico" que a los adjetivos "humanístico", "ilustrado", etcétera.

Sin embargo, el significado intemporal de "romántico", por vago que sea, puede ayudarnos a comprender el uso histórico del término. Calificamos de "romántica" una obra de arte caracterizada por una cierta inmediatez expresiva, por un cierto tono de abandono sentimental. Una atmósfera de tristeza la envuelve y, sin embargo, nos complacemos sutilmente en ese melancólico y a veces tétrico sentimiento. No podremos nunca decir, por ejemplo, que nos complacemos en la desesperación del *Edipo rey* cuando (en la "clásica" tragedia de Sófocles) el personaje se descubre culpable de parricidio e incesto. Pero ante el extenuado negativismo de *Hiperión,* de quien Friedrich Hölderlin, en la novela homónima, nos describe la derrota y la renuncia al sueño de amor y de la acción heroica, adoptamos otra actitud y casi nos identificamos con su vehemente deseo de identificarse con el Todo infinito, hasta el aniquilamiento de su persona.

Este significado corriente y casi banal del término "romántico" tiene una cierta relación con las características fundamentales del romanticismo como fenómeno histórico. Esas características se pueden comprender sólo por referencia con la génesis histórica del movimiento romántico que surgió como una reacción consciente contra los rasgos preponderantes del clima de la Ilustración (en la cual, sin embargo, hinca sólidas y profundas raíces).

Si la Ilustración se caracteriza por el reconocimiento de que la razón es la fuerza que debe dominar al mundo, aunque siempre está en contraposición a éste, como el deber ser frente al ser (piénsese en el kantismo, en su *"sapere aude"* y en el imperativo ético), el romanticismo consiste en reconocer que la razón, o mejor dicho, una fuerza infinita de la que la razón es sólo un aspecto, es la sustancia del mundo y en él se mantiene y habita. El mal, la infelicidad y el dolor, que para la Ilustración son los signos reveladores de los límites y la imperfección intrínseca del mundo humano, se convierten para el romanticismo en elementos de un Todo en su conjunto pacífico y feliz. La negatividad, el contraste, el dolor se justifican y acogen dentro de una visión más universal. He aquí como Hólderlin expresa en Hiperión este concepto: "¿Qué es pues la muerte y todo el dolor humano? Muchas vanas palabras han separado a los hombres. Pero al final todo surge de la alegría y todo termina en la paz". La *aceptación de lo negativo* y *del contraste, conciliándolos en síntesis superiores,* es una característica de la actitud romántica ligada con el clima estético dominante, no menos que con los movimientos filosóficos que veremos después, sobre todo (aunque no exclusivamente) con los grandes sistemas "idealistas".

Una segunda característica, también presente en el arte no menos que en la filosofía, es la *actitud individualista en sentido prometeico.* Prometeo es el titán que osa desafiar la ley de Zeus, que se revuelve soberbio contra la majestad del dios y acepta impávido la horrenda pena; pero su individualismo no es ausencia de amor por los hombres, todo lo contrario, tan es así que los hombres le deben el beneficio incomparable del fuego. Por lo tanto, el individualismo romántico, según el cual (con palabras del poeta Novalis, seudónimo de Friedrich von Hardenberg) "el sentimiento moral es en nosotros el sentimiento de la potencia absoluta de crear, de la libertad productiva, de la personalidad infinita del microcosmo, de la divinidad que hay en nosotros", no es individualismo asocial sino negación de los convencionalismos que pretenden poner límites al "genio", al "titán", de cuya libertad y autonomía la humanidad no puede recibir más que bienes, a la par con el hombre común, limitado, "filisteo" (o sea, aquel en quien no alienta el verbo o inspiración divina). De esta forma, se rechazan sustancialmente el igualitarismo y la inspiración democrática de la Ilustración. El romántico confía más en los grandes espíritus que encarnan el

"momento histórico" o en el "espíritu del mundo" que en las instituciones representativas y en la igualdad abstracta.

Este titanismo, por el cual (según Novalis) "a los hombres nada es imposible: lo que quiero puedo", encuentra su modelo preeminente en la actividad estética. Repudiada toda idea de "imitación" así como toda interpretación puramente sentimentalista o didascálica del arte, la estética romántica es en el modo más neto y radical una *estética de la creación.* Si al hombre moral sigue reconociéndosele la necesidad de un límite, de un obstáculo, al artista se le reconoce una libertad ilimitada. La poesía, que se identifica con el infinito, absorbe en sí el universo y se echa a cuestas las tareas que aparecen como fragmentadas y dispersas en los diversos aspectos de la cultura: "Sólo ella es infinita, como sólo ella es libre, y reconoce como su ley fundamental ésta: el arbitrio del poeta no tolera ley alguna." Así se expresaba Friedrich Schlegel (1772-1829), máximo teórico del movimiento romántico en Alemania.

Esta tercera característica general, que podemos llamar de la *preeminencia del modelo estético,* tiene una justificación incluso conceptual. El pensamiento de la Ilustración había delimitado el campo del conocimiento atendible (científico y filosófico); Kant había afirmado claramente la incognoscibilidad de la realidad en sí. Pero a este propósito muchos románticos comparten la opinión de Schlegel quien, ya en 1795, partiendo del idealismo ético de Fichte (cf. más adelante 9) llegaba a conclusiones que formulaba en el modo siguiente: "Desde que Fichte descubrió el fundamento de la filosofía crítica, existe un principio seguro para rectificar, completar y llevar a buen término el plan kantiano de la filosofía práctica; y ya no se justifica la duda acerca de la posibilidad de un sistema objetivo de las ciencias estéticas, prácticas y teoréticas."

El hecho de que se otorgue el primer lugar a las ciencias *estéticas* no es una casualidad, puesto que esta inversión de la posición "crítica" de Kant no puede efectuarse rehabilitando *sic et simpliciter al* conocimiento racional a las tareas para las cuales empirismo y criticismo lo habían declarado insuficiente, sino más bien generalizando el modelo de la intuición estética cuyo órgano (según afirma, por lo demás, el mismo Kant) es el *sentimiento.* Y el sentimiento, según los románticos, triunfa donde la razón fracasa y logra captar inmediatamente la esencia oculta de la realidad, el Absoluto. "Un dios es el hombre cuando sueña, un mendigo cuando piensa" dice Hölderlin sintetizando en una frase feliz la veta de irracionalismo que serpea en lo profundo del movimiento romántico. Y en el *Fausto de* Goethe se lee: "El sentimiento es todo; el nombre es ruido y humo que ofusca el esplendor del cielo."

Por lo demás, si el espíritu es Sustancia infinita que en momentos de gracia (estética), llega a intuirse a sí mismo, no es de maravillar que se abandone de hecho la problemática kantiana de *fenómeno* y *noúmeno.* Pero ¿cómo evitar el peligro de un retorno al *dogmatismo,* es decir, a plantear como definitivo lo que el espíritu capta en sus momentos de gracia? Contra este peligro los románticos proponen la actitud y el concepto de *ironía,* que expresa la imposibilidad de que el Espíritu infinito, tome en serio y considere como cosa firme sus productos (la naturaleza, las manifestaciones del arte, el yo mismo), que son creaciones espontáneas, gratuitas, incluso arbitrarias, justo porque son absolutamente libres. "La ironía Schlegel- es conciencia clara de la agilidad eterna, del caos infinitamente pleno."

La ironía romántica es pues conciencia de la riqueza y fecundidad ilimitadas del espíritu humano, que no se repite jamás (o que al repetirse se mortifica), y que al mismo tiempo, dado que entre la naturaleza y el espíritu los confines son —si los hay— inciertos, percibe una concepción dinámica e histórica de la realidad en su conjunto. Esta concepción encontrará formulaciones más precisas en las visiones *dialécticas* de la naturaleza y la historia de los grandes filósofos idealistas.

3. GÉNESIS DEL ROMANTICISMO

Se suelen considerar como fechas fundamentales para el principio del romanticismo la fundación de la revista *Athenaüm* por Friedrich Schlegel, con la ayuda del hermano Wilhelm (1798); el programa

que en ese mismo año pusieron los poetas ingleses Wordsworth y Coleridge como prefacio a sus *Lyrical Ballads,* y, por lo que se refiere a Francia, la publicación de la obra *De l'Allemagne* de Madame de Staël (publicada en Londres en 1813 y que penetró en Francia después de la caída de Napoleón). En Italia, *La latera semiseria di Grisostomo,* de Giovanni Berchet, aparecida en 1816, se consideró como el manifiesto del romanticismo italiano, si bien abunda más en motivos prácticos y moralizantes que filosóficos y estéticos.

Esta carta se inspira en dos baladas del poeta alemán Gottfried August Bürger, *Leonora* y *El cazador feroz,* característicamente "neogóticas", es decir, construidas sobre temas de leyenda popular medieval abundante en elementos macabros. También el título de la obra de la De Staël manifiesta la inspiración alemana de su romanticismo. En cambio, el romanticismo inglés fue en gran parte de origen autóctono y en él se inspirará más tarde el romanticismo norteamericano, de carácter más bien frío y aristocrático.

El vocablo "romántico" *(romantic)* había tenido en un principio en Inglaterra (hacia fines del siglo XVIII) un uso relacionado con lo que será su significado posterior: significaba "romancesco", es decir, relativo al "romance" o novela medieval de caballerías, pero poco a poco asumió un significado polémico cada vez más acentuado, es decir, de contraposición del valor autónomo del arte "gótico" o medieval, más o menos popular, al arte "clásico". La antítesis fue adoptada en Alemania, entre otros, por Herder; pero el término "romántico" empleado para indicar la nueva escuela literaria y de pensamiento no se afirmó sino más tarde. Antes bien, en un primer momento, el término fue utilizado con fines polémicos por los adversarios mismos de la nueva corriente, o sea, por la corriente grecizante, nacionalista y protestante que en el romanticismo no veía sino la prueba de una concesión al hechizo estético-religioso del romanismo y el catolicismo (por el cual se inclinaron en efecto algunos románticos, en primer lugar Friedrich Schlegel).

Más tarde, los románticos reivindicaron el uso del término precisando que no significaba aceptación de la latinidad, sino al contrario valorización de las nuevas literaturas "romances", nacidas en el medievo en virtud de las aportaciones populares nacionales. Schlegel muestra cómo la raíz del término se encontraba tanto en "romance", composición en prosa, como en "romanza" composición poética, lo cual se explicaba porque originalmente (como en la narración en verso del "trovero" medieval, llamada "romans" en francés antiguo) había existido una efectiva unidad de prosa y poesía. Antes bien, el movimiento romántico se tiñe fácilmente de tonos germanizantes porque, como es fácil suponer, las estirpes, si no las lenguas teutónicas, han desempeñado un papel sobresaliente en todas las literaturas "romances".

Pero, aparte las cuestiones terminológicas, ¿qué había de verdaderamente original en el movimiento romántico que lo distinguiera de los análogos motivos desarrollados en varios países en plena Ilustración? En realidad, no hay ningún motivo "romántico" que no se encuentre ya vivo y vital en pleno siglo piénsese, por ejemplo, en Rousseau, con la *Nueva Eloísa* o en su gusto por la confesión, o en ciertas actitudes de Alfieri, o en la filosofía de Vico. En Inglaterra, la poesía sepulcral, lúgubre, de Young, Warton y Hurd seguía ya una línea de inspiración que había de ser característica del romanticismo.

Por lo que se refiere a Alemania, salta a la vista la anticipación de la corriente romántica por parte del movimiento denominado *Sturm und Drang* ("Tempestad e ímpetu"), título de un drama de Maximilian Klinger, representado en 1776. A este movimiento se adhirieron los jóvenes Goethe y Schiller. Afirmaba los derechos de un individualismo sin ataduras ni trabas, y, en oposición a la hipócrita compostura de la época, daba rienda suelta a los libres impulsos que surgían de lo profundo de cada individuo.

La violenta exasperación de estas actitudes hallaba nutrimento en la secular situación político-social de Alemania, donde la Ilustración se había convertido en filosofía política poco menos que oficial por obra de Federico II de Prusia. Con ello, el espíritu de la Ilustración perdía fuerza y atracción revolucionaria y se convertía en perezosa aceptación de un despotismo sabio contra el cual conservaba intacta su fascinación la apasionada protesta de un Rousseau.

4. HERDER Y HUMBOLDT

Johann Gottfried Herder (1744-1803) fue filósofo del lenguaje y de la historia. A Kant, de quien había sido discípulo, reprochó los persistentes dualismos (materia y forma, naturaleza y espíritu) y se inspiró en Spinoza para sostener la fundamental unidad de lo real. Esta unidad es captada mejor por el sentimiento que por la razón o, mejor dicho, por una razón que no se oponga al sentimiento sino que lo asuma como su propio fundamento, en la medida en que asuma como fundamento el lenguaje, que es esencialmente expresión de sentimiento.

En efecto, según Herder el lenguaje no tiene los orígenes convencionales y racionales que la Ilustración tendía a atribuirle, sino que es producto natural del mundo afectivo de cada pueblo, del que expresa las peculiaridades espirituales. El espíritu popular, anónimo, crea espontáneamente y se expresa a través de la poesía y las leyendas populares, que tuvieron en Herder uno de *sus* cultivadores más entusiastas. Herder muestra una decidida preferencia por los idiomas de cepa germánica y considera como lengua artificial y muerta no sólo el latín medieval, sino toda derivación “neolatina”, actitud que compartirán muchos románticos alemanes.

En *Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad* (1784-1791) afirma el principio de que, en la historia, como en la naturaleza, todo desarrollo está sometido a determinadas condiciones naturales (por ejemplo, geográficas, por lo que sólo pueden darse grandes civilizaciones en climas templados) y a leyes inmutables.

La naturaleza es, para Herder, un todo viviente que se desarrolla de acuerdo con un plan total de organización progresiva. En ella actúan y luchan fuerzas diversas y opuestas. El hombre, como todos los animales, es un producto de ella, pero está en el pináculo de la organización porque con él nace la actividad racional a través del arte y el lenguaje que lo encaminan hacia la humanización y hacia la religión.

La historia humana no hace más que seguir la misma ley de desarrollo de la naturaleza, que procede del mundo inorgánico al orgánico, y de éste al hombre, cuya misión es realizarse en la plenitud de su humanidad. Naturaleza e historia colaboran para educar al hombre en su humanidad: el factor fundamentalmente activo de esta obra educadora no es la razón, sino la religión. En esta doctrina de Herder se alían curiosamente el principio de la educación educativa de Lessing (cf. parte III, § 113) y el panteísmo de Spinoza (cf. parte III, cap. X).

Junto a estos temas que caracterizarán el clima romántico, Herder se *adelanta* además a la idea de una especial misión civilizadora reservada al pueblo alemán, “pueblo elegido de Dios en Europa”, al que se deben las primeras semillas de todos los grandes descubrimientos civilizadores, y el cual, en cuanto reconozca su misión, ejercerá sobre los otros pueblos una especie de dominio de carácter educativo, como en tiempos del “santo y beato emperador Carlomagno”. Dice Herder: “Es necesario que esta raza de hombres gobierne en mayor o menor medida las cuatro partes del mundo, sea por intermedio de los príncipes que ha establecido en casi todos los tronos de Europa, sea por los imperios que ha fundado, sea por su industria y su comercio.”

De esta forma, se sacrifica el pretendido derecho de cada pueblo —como de cada individuo— a desarrollarse individualmente en libertad, a desplegar sus energías autóctonas, a la mística misión educadora de un “pueblo elegido”.

Pero el periodo romántico abunda en estos itinerarios ideales que, partiendo del individualismo más extremado, dan en la exaltación de entidades super-individuales, concebidas en modo casi místico: el Pueblo, el Estado o el Espíritu del Mundo.

De la anarquía del *Sturm und Drang* se pasa al culto de la autoridad, tan frecuente en los románticos.

Con contradicciones menos violentas que las de Herder, se advierte en el mayor pensador político de la generación sucesiva a la de Herder, Karl Wilhelm von Humboldt (1767-1835), una evolución que parte de una actitud libertaria y termina en un prudente *liberalismo.* A von Humboldt una larga familiaridad con Goethe y Schiller le permitió afinar su natural inclinación por los

problemas estéticos y lingüísticos.

A los veinticinco años escasos, Humboldt compuso una obra *Sobre los límites de la acción del Estado* (no publicada sino hasta 1851), en que reduce la tarea positiva del Estado a la preservación de la seguridad interna y externa, excluyendo, en cuanto violación de los límites de una utilidad general bien entendida, toda acción positiva enderezada a promover el bienestar y la vida moral y religiosa de los ciudadanos. Todo intento de regular el libre desarrollo de los individuos y las naciones compromete la autenticidad de aquél y, por lo mismo, es perjudicial; no hay verdadero progreso más que en la libertad, todo lo que el Estado debe hacer es garantizar a los individuos el máximo grado posible de libertad.

Para el joven Humboldt, también la educación estatal es dañosa porque obstaculiza la variedad y la libertad de las ideas. Para que haya un verdadero progreso educativo es necesario alentar la iniciativa de los individuos y de los grupos. Sin embargo, cuando en 1809 fue nombrado director de la sección del culto y la educación del Ministerio del Interior del Reino de Prusia, Humboldt manifestó una confianza mucho mayor en la capacidad educativa del Estado. Además de fundar la Universidad de Berlín (1810), mérito que se le debe adscribir particularmente, atribuyó al Estado por escrito y a través del desempeño de su cargo, la tarea de instituir formas de educación general por las cuales "se ejercite la memoria, se agudice la inteligencia y se eduque el sentimiento moral", sin preocuparse mucho por dar una preparación específicamente profesional.

De conformidad con esto, Humboldt propone que, además de las escuelas primarias, se establezcan escuelas culturales con diversas orientaciones, pero todas ellas de carácter eminentemente formativo. Sin embargo, esta tarea, así como la vigilancia sobre las universidades — a las que querría en alto grado autónomas—, la reserva al Estado, pues, con intención sinceramente liberal, considera que sólo el Estado puede impartir una educación humanística y desinteresada, no enderezada expresamente al fin práctico de hacerse una profesión.

A diferencia de Herder, Humboldt no asignó misiones excepcionales al pueblo alemán, ni aceptó, en interés de éstas, un imperialismo para con el exterior y un absolutismo en el interior. En sus *Consideraciones sobre la historia universal* define la historia como "el esfuerzo de la idea por conquistar su existencia en la realidad", negando, por lo demás, que al hombre pueda revelarse el diseño general de la historia como no sea a través de un amoroso estudio de la infinita variedad de las culturas (su hermano, Alejandro von Humboldt, fue un geógrafo y un antropólogo de *gran* fama, y uno de los primeros estudiosos serios de las culturas precolombinas de Mesoamérica).

En resumen, Humboldt representa el momento liberal y humanístico que sustituye al espíritu individualista y rebelde del *Sturm und Drang.* A esta evolución contribuye en forma fundamental la obra poética y el pensamiento de las dos máximas figuras del mundo alemán en la época a horcajadas entre los dos siglos: Goethe y Schiller.

5. WOLFGANG GOETHE

Wolfgang Goethe (1749-1832) escribió su primer gran drama, *Goetz von Berlichingen* (1771), en plena atmósfera del *Sturm und Drang;* poco tiempo después (1774) se hizo célebre en toda Europa con la novela *Las cuitas del joven Werther,* donde expresaba, por así decirlo, en estado puro, el tipo de sensibilidad que más adelante se llamará "romántica". Sólo que, cuando el romanticismo se organizará en dogma literario, Goethe se habrá convertido en adepto de la visión serena, "olímpica", del mundo, propia de la clasicidad, bajo la influencia, entre otras cosas, de su primer viaje a Italia y del estudio de los grandes poetas griegos.

A esta época pertenece también la novela pedagógica *El noviciado de Wilhelm Meister,* la novela de la *Bildung,* vocablo alemán que significa "formación" tanto en sentido espiritual como material o natural. Si bien Goethe no es en sentido estricto un filósofo, acabó por forjarse una visión naturalista, profundamente unitaria, de la realidad, que es toda "Bildung" y "Umbildung" (transformación) incesantes. La formación humana es un hecho unitario y total, constituido de

experiencia viva y práctica, pero al cual contribuye también la contemplación amorosa, casi. religiosa, de las *infinitas* "formaciones" naturales, de las que Goethe —con paciente estudio— trató de descubrir las leyes. Llegó a profesar un trasformismo biológico de tipo no materialista ni mecanicista, según el cual todos los vegetales tenían por origen una *Urpflanze,* o planta originaria, y todos los animales un *Urtier,* o animal originario. En la polémica entre el *fijista* Cuvier y el *evolucionista* Saint-Hilaire (1830 — véase más adelante § 59)) abrazó públicamente la causa del segundo. E incluso fuera del campo biológico, Goethe tendía al evolucionismo, llegando incluso a formular la hipótesis de un *Urphänomenon.* Sólo que en este "fenómeno originario", después de haber leído la *Crítica del juicio* de Kant, llegó a ver más bien una idea reguladora que una entidad que hubiese tenido una existencia efectiva.

Sin embargo, no puede decirse que Goethe haya sido un hombre de ciencia, y no sólo por su intolerancia ante los aspectos matemáticos de las ciencias, ni por la total ausencia de valor científico de su teoría de los colores (que, sin embargo, muchos de sus contemporáneos, como Hegel y Schopenhauer, pretendieron oponer a la newtoniana), sino porque fue ante todo un gran maestro de vida, atento y sensible a todos los aspectos de la vida humana, que fue ejemplar incluso en sus inclinaciones de .gran diletante de la ciencia.

En la madurez y en la vejez Goethe insistió con creciente empeño en los valores de una vida activa y consagrada al servicio social. Al famoso principio de actividad universal, en virtud del cual la frase evangélica "En el principio era el Verbo" se transforma, en el *Fausto* de Goethe, para ser "En el principio era la Acción", corresponde al precepto moral de "Vencer todo sufrimiento inútil con la útil actividad".

Las *Peregrinaciones de Wilhelm Meister* (continuación del *Noviciado)* son una invitación a la laboriosidad, al ejercicio concienzudo del oficio propio, al triple respecto por lo que está sobre nosotros, por lo que está en el mismo plano que nosotros y lo que está por debajo de nosotros (la abyección y el dolor), actitud que es en resumidas cuentas la única que constituye y puede constituir un auténtico "respeto de sí mismo".

En esta obra, Goethe intenta delinear en forma más concreta sus conceptos educativos, mediante la representación de lo que él llama la "provincia pedagógica". Se trata de una imaginaria y dichosa comarca, donde los niños se educan en el modo más natural, iniciándolos gradualmente, con el más profundo respeto por sus inclinaciones y su grado de madurez, en actividades agrícolas, artesanas y artísticas. Son precisamente el arte y la religiosidad a que hemos aludido (en que se funden cristianismo y naturalismo) que enriquecen de valores espirituales también a las otras actividades.

Por consiguiente, el pensamiento goethiano sobre la educación sigue una curva paralela a la de su desarrollo espiritual y artístico, al través de tres fases principales: 1) reivindicación del derecho a desenvolver y expresar libremente la propia naturaleza; 2) persecución del ideal clásicamente armónico de la "Bildung" constituido sobre el modelo de la *paideia* griega; 3) preocupación de atender más bien a las exigencias de formación social, con fines de servicio social, a través de actividades sociales.

En la primera fase, Goethe figuró entre los promotores máximos de los ideales románticos de educación; en cuanto a la segunda, se le puede colocar entre los principales sostenedores del "neohumanismo" alemán; en la tercera, es precursor de la evolución educativa de fines del siglo XIX, orientada hacia una plena y activa formación social.

6. FRIEDRICH SCHILLER Y LA "EDUCACIÓN ESTÉTICA"

También Friedrich Schiller (1759-1805) arranca de la experiencia del *Sturm und Drang* para llegar más tarde a un ideal estético de equilibrio clásico. Pero, dotado como estaba de un intelecto y una cultura más concretamente filosófica, formuló su ideal en términos precisos a los que dio una interesante justificación teórica. Estudioso atento de Kant, se propuso superar el dualismo entre deber e inclinación natural, que para la moral kantiana se hallan en una oposición irreductible. En

De la gracia y la dignidad, Schiller plantea la exigencia de que la dignidad de la acción moral no debe eliminar ni destruir la gracia que le viene a la acción del hecho de ser la manifestación espontánea de todas las disposiciones activas de una persona, inclusive las disposiciones naturales.

En las *Cartas sobre la educación estética* (1793-1795) indica el arte como el principio que armoniza la naturaleza y el espíritu, la inclinación sensible y el imperativo racional. Hay en el hombre dos instintos opuestos: el *instinto sensible* y el *instinto de la forma* o racional. Sacrificar el uno al otro, como quiera que suceda, significa, para el hombre, "no arribar a su destino". Si es el instinto sensible el que predomina, el hombre "no será jamás *él mismo";* si el que se impone es el instinto formal, "no será jamás *otra cosa"* que una forma vacía, sin sustancia.

Pero existe la posibilidad de hacer que los dos instintos actúen al unísono, y el que la crea es un tercer instinto: el *instinto del juego,* que da la forma a la materia y confiere realidad sensible a la pura forma racional. Schiller acepta la distinción kantiana entre las *inclinaciones* o aversiones inspiradas por los objetos sensibles y el respeto que se debe a la ley moral; pero admite que puede darse ahí una armonización que se obtendría *"jugando* al mismo tiempo con nuestro afecto y con nuestro respeto". De tal forma, el concepto de juego asume una amplitud extremada y Schiller llega al punto de afirmar que "el hombre juega sólo cuando es hombre en el pleno significado de la palabra, y es enteramente hombre sólo cuando juega". En efecto, el juego existe también en la naturaleza subhumana: "El animal *trabaja* cuando el móvil de su actividad es la falta de algo; y *juega* cuando el móvil es la plenitud de su fuerza, cuando es la exuberancia misma del vivir lo que lo impulsa a la actividad." Pero hay que distinguir entre el simple juego físico, en los que "el ser animado derrocha en movimientos placenteros" su exuberante plenitud, y el *juego estético* que es esencialmente un libre movimiento de la imaginación.

Por lo tanto, en el nivel más alto el instinto del juego produce belleza, mientras que el objeto del simple instinto sensible es la vitalidad y del instinto formal, como es obvio, la forma abstracta. "Lo bello no debe ser ni pura vida, ni pura forma, sino forma viviente, es decir, Belleza, porque ésta dicta al hombre la doble ley de la absoluta formalidad y la absoluta realidad."

En el plano de los sentimientos, la belleza realiza, pues, esa síntesis de *gracia* y *dignidad a* que, como hemos dicho, aspiraba Schiller y que bosqueja así en un famoso ejemplo: "No es la gracia ni la dignidad lo que nos conmueve en el rostro magnífico de la Juno Ludovisi; no es ni lo uno ni lo otro, porque es lo uno y lo otro al mismo tiempo. Mientras por una parte la divinidad femenina nos impulsa a la adoración, la mujer divina enciende nuestro amor; pero en el instante en que nos abandonamos extáticos a la celeste suavidad, nos rechaza turbados la celestial majestad que se basta a sí misma. Irresistiblemente atraídos y subyugados por una parte, por la otra mantenidos a distancia, nos encontramos, al mismo tiempo, en el estado de la más profunda quietud y del mayor movimiento, de donde nace aquella maravillosa conmoción para la cual el intelecto no tiene conceptos ni la lengua nombre."

La experiencia estética, en cuanto experiencia de ese equilibrio dinámico entre opuestos impulsos prácticos, es pues, al mismo tiempo, plenitud sentimental y libertad, porque, quien realiza en sí un tal "estado estético" de indeterminación está siempre en plena libertad de disponer de sí mismo de acuerdo con los dictámenes ulteriores de la moralidad. Antes bien, este "estado intermedio de libertad estética" es un pasaje obligado para llegar a la moralidad: "no hay otra vía para transformar al hombre sensible en hombre racional, fuera de la de hacerlo en primer lugar estético".

Sin embargo, la esteticidad no es un momento inferior que deba superarse para luego olvidarlo en la fase racional. Ya en *De la gracia* y *la dignidad* Schiller había demostrado preferir "el alma bella", que concilia lo sublime con lo racional, al "alma sublime" que sacrifica lo primero a lo segundo. En las *Cartas* Schiller indica en el "estado estético" algo que supera en perfección tanto "el estado dinámico" —convivencia social basada en relaciones de pura fuerza—, como el "estado ético" que subordina las voluntades a la voluntad universal sacrificando a las primeras. En efecto, "sólo la belleza hace feliz a todo el género humano, y sólo bajo los efectos de su encanto olvidan los seres sus limitaciones", es decir, en su nombre se cumple la auténtica igualdad, posible sólo "en el

reino de la apariencia estética".

"Pero ¿existe ese estado de la apariencia estética? ¿Dónde y cómo encontrarlo? Existe como aspiración en todo espíritu de sentimientos delicados; en la práctica se le podría encontrar (como la Iglesia pura o la República pura) en un pequeño círculo de elegidos, donde la conducta se guía no por imitación insulsa de costumbres extranjeras, sino por la propia, bella, naturaleza; donde el hombre avanza entre las relaciones más complicadas con intrépida simplicidad, con serena inocencia, sin que tenga que menoscabar la libertad ajena para conservar la propia, ni de despojarse de su dignidad para ostentar gracia."

En este final de las *Cartas* se advierte cómo, en efecto, la "naturaleza bella", el "alma bella", se consideran de hecho como prerrogativa aristocrática de unos cuantos, en virtud de la cual estos elegidos se sitúan más allá del bien y del mal, por lo menos en el sentido de que en su "simplicidad" y "serena inocencia" están muy por encima de los tempestuosos conflictos morales a que se ven expuestos los demás hombres.

En estas trayectorias que parten del universalismo moral y llegan a conclusiones favorables a un grupo o pueblo privilegiado, Schiller se mueve con una despreocupación de pura cepa romántica. Después de haber declarado "deber del poeta y del filósofo no ser de ningún pueblo ni de ningún tiempo, sino ser contemporáneo de todos los tiempos", proclama en el poema *Grandeza alemana* que sólo el espíritu alemán está unido con el *espíritu del universo* y que la historia desembocará en la "jornada alemana", espléndida culminación de las aportaciones de todos los siglos.

7. LA EDUCACIÓN BAJO EL ROMANTICISMO Y EL "NEOHUMANISMO"

Schiller fue también el autor del más perspicuo intento de distinción entre arte clásico y arte romántico. En el ensayo *De la poesía ingenua y sentimental* (1796) demuestra que la poesía *ingenua* u objetiva es poesía terminada y perfecta, que se delimita en un arco bien definido de representaciones; por el contrario, la poesía *sentimental* o subjetiva quiere representar el Absoluto, captar el movimiento infinito del alma que anhela la unidad sin alcanzarla, como consecuencia de lo cual queda siempre abierta, indefinida, inconclusa. La poesía clásica es representación de la naturaleza y del infinito, la poesía romántica es representación del Espíritu y del infinito.

Estas fórmulas nos muestran con claridad el nexo ideal que vincula al movimiento romántico con la corriente denominada *neohumanismo.* Apenas el romanticismo deja de ser una simple reivindicación del libre desplegarse del individuo y medita sobre sus propios temas, encuentra en la tradición clásica, sobre todo griega, el término fundamental de referencia y no importa si esa referencia asume el carácter de una antítesis. El espíritu romántico no concibe antítesis que no se concilien en síntesis superiores.

Por consiguiente, el clasicismo de Schiller y Goethe puede hacer suyos los temas humanísticos de Lessing y Herder y contribuir al movimiento de enriquecimiento y reforma de la vieja educación humanística conocida como nuevo humanismo o *neohumanismo.* El neohumanismo, al exigir la formación integral de la persona, entra en polémica contra la escuela del tipo realista y utilitarista de los pietistas y sobre todo de los basedowianos. *La contienda entre filantropía y humanismo* (1808) es en efecto el título de un libro que fue en cierto modo el manifiesto del neohumanismo pedagógico. Su autor es Friedrich Immanuel Niethammer (1766-1848), amigo de Fichte y sobre todo de Hegel, quien fue además autor de una reforma escolar en el reino de Baviera, durante el periodo napoleónico, y formuló programas que el mismo Hegel, por ejemplo, observó (salvo ciertas modificaciones de poca monta) en el periodo en que dirigió el gimnasio de Nuremberg donde enseñó filosofía (1808-1816).

Niethammer no descarta la escuela realista de tipo moderno, se limita a distinguirla netamente de la clásica, para la que reserva sus preferencias. En general, el movimiento neohumanístico no hace más que acentuar en Alemania la diferencia entre los dos tipos de formación, una más breve, utilitaria, sin desemboque universitario o casi, y otra formación más larga, "formativa",

desinteresada, conducente a la instrucción superior en todos sus ramos. Es el sistema que se denominará más tarde de "doble vía", merced al cual se divide precozmente a los muchachos entre los destinados a los estudios superiores y los que deberán contentarse con carreras más modestas.

El *neohumanismo* determina o consolida la posición monopolista de las lenguas clásicas como acceso a la cultura superior. Como ejemplo, baste decir que cuando el progreso técnico-científico demuestra que no puede aplazarse ulteriormente el encauzamiento hacia los estudios superiores también de los alumnos provenientes de las *Realschulen,* de tendencia moderna, se procederá a reformar esta rama de la enseñanza (de orientación tecnicocientífica) no sólo confiriéndole un carácter más rigurosamente científico, sino también introduciendo en ella el latín (1828). Al mismo tiempo, se creaban en Prusia y en otros Estados alemanes otras escuelas técnicas y profesionales sin desemboque ulterior y, por lo mismo, sin latín.

Todo esto contrasta mucho menos de lo que parecería a primera vista con el carácter general de la educación romántica. El romanticismo, en la medida en que revalorizaba los caracteres nacionales, las lenguas modernas, el arte de inspiración popular ingenua, el libre desarrollo individual, se inclinará a preocuparse por la escuela elemental y popular, los jardines de niños, las escuelas de enseñanza mutua, la adopción de métodos más concordes con un pleno respeto de la espontaneidad infantil. Se trata de un vasto movimiento en ese sentido, que se extiende por casi toda Europa y que, en el fondo, respondía además a una precisa coyuntura económica y política. En efecto, el Estado moderno tiene necesidad de súbditos conscientes y de traba jadores con un mínimo de cultura.

Cuanto a la clase dirigente, el hecho de que se forme sobre la base del griego y el latín puede presentarse como cosa natural en vista de los fines de autonomía de juicio y desarrollo que se quiere garantizar a sus miembros. Que se siga el esquema de Schiller, o el que más adelante encontramos en Hegel, según el cual hay que empezar pensando con cabeza ajena para aprender a usar en verdad la propia, se acaba demostrando que la formación clásica no sólo es provechosa, sino indispensable para formar intelectos verdaderamente libres.

Por lo demás, el *neohumanismo* conservó por mucho tiempo, como herencia de su génesis romántica, un cierto carácter de impulso entusiasta, de reconocimiento congenial de afinidades ideales y de estirpe, que el pueblo, alemán descubría sobre todo en lo griego. El mismo Schiller ironizaba sobre los excesos de la "fervorosa grecomanía" que había ocupado el puesto de la "gélida galomanía". Esta progenie romántica ejercerá una poderosa influencia incluso sobre la nueva —y de ahí a poco, gloriosa— "filología" alemana, a la que el *neohumanismo* confirió el rango de ciencia autónoma. Por ejemplo, es típicamente romántica la tesis del carácter puramente legendario de la personalidad de Homero y la atribución al genio popular de los griegos de los poemas denominados homéricos, tesis que tuvo en Friedrich August Wolf un sostenedor si menos genial más escuchado que Giambattista Vico.

8. NUEVAS INSTITUCIONES ESCOLARES A PRINCIPIOS DEL SIGLO XIX

En los principales países de Europa occidental, el periodo a caballo de los siglos XVIII y XIX, así como el inmediatamente siguiente, hasta 1830-1840, se *caracteriza* por las iniciativas humanitarias adoptadas en el sector de la educación popular, y por la consolidación definitiva de la diferenciación entre estudios humanísticos y estudios técnico-profesionales, en la instrucción secundaria y superior.

Como hemos visto, en Francia, bajo Napoleón se había procurado mejorar sobre todo la instrucción secundaria, pero se había vuelto a descuidar el sector primario. El imperio necesitaba funcionarios y oficiales devotos y competentes; la escuela secundaria debía tener un carácter formativo-humanístico pero, al mismo tiempo, debía poner sólidas bases también para los estudios científicos. Por consiguiente, junto a los *Collèges* dependientes de las autoridades locales, se crearon los *Licées* estatales sometidos a una rígida disciplina militar. En el nivel post-secundario se

crearon o reorganizaron nuevas escuelas especiales de alta calificación profesional (para ingenieros, juristas, maestros medios, etc.), que más adelante se denominarán "grandes escuelas" y que siguen siendo una característica de la instrucción superior en Francia. En las universidades se fomentó la investigación científica.

Esta estructura escolástica secundario-superior sobrevivió a la Restauración y le valió a Francia el primer lugar en el campo científico durante toda la primera mitad del siglo XIX.

Por el contrario, la instrucción primaria se descuidó durante mucho tiempo y no fue sino hasta 1833 cuando, con el advenimiento del liberalismo moderado de Luis Felipe, se restableció la obligatoriedad y *gratuidad* de la enseñanza elemental, a cargo de los municipios y subvencionada por el Estado.

En ese mismo periodo, el desarrollo industrial y la necesidad de cuidar de los niños cuyos padre y madre trabajaban favoreció en Francia el florecimiento de iniciativas filantrópicas para la custodia de los pequeñuelos en *Salles d'asile* especialmente acondicionadas.

Precursor del moderno jardín de infancia (es decir, con fines educativos, pero sin pretensiones de impartir una instrucción propiamente dicha) fue el pastor protestante Friedrich Oberlin (1740-1826), de Estrasburgo, quien fue el primero en abrir en Europa, en 1770, una "sala de asilo" en una aldea de Alsacia (Ban-de-la-Roche). Su objetivo social (que no llegará a la conciencia pública en general sino hasta muy entrado el siglo XIX) era cuidar sobre todo a los niños más pequeños que los padres difícilmente podían tener consigo mientras laboraban los campos. Los medios educativos fundamentales eran el juego, el canto, la oración y otras pequeñas tareas análogas.

El ejemplo del pastor Oberlin (que más tarde realizó también experimentos de educación elemental) no tuvo imitadores. Después de él, los primeros intentos se hicieron en París, por iniciativa de filantrópicas mujeres, en los barrios pobres de la ciudad. El primero en tener éxito fue la apertura de una *Sane d'asile* en 1826, por obra de Adelaïde Pastoret Piscatory, quien más adelante, en 1828, promovió la apertura de una sala de asilo mejor organizada, bajo la dirección de Jean-Marie Cochin, quien había ido a New Lanark, en Escocia, para estudiar la nueva institución ahí creada por Owen. Desde entonces, las instituciones preescolares se difundieron, primero por las ciudades industriales de Francia, y después también por el campo.

En la Gran Bretaña, a fines del siglo XVIII, subsistía la situación ya expuesta (cf. Parte III, § 102), caracterizada por la total ausencia de intervención estatal. La educación secundaria se impartía en antiguas institucioses privadas *(Public Schools),* o bien era atendida por las iglesias o por ciudadanos particulares, y, en general, daba tanto a la clase media como a la dirigente una sólida formación. Pero la educación primaria reservada al pueblo padecía un grave abandono. Las iniciativas filantrópicas resultaban cada vez más insuficientes frente a la renovación de la realidad social, sobre todo frente a las enormes aglomeraciones urbanas generadas por la revolución industrial.

En tales circunstancias, nació y se afirmó el método de la enseñanza mutua. Es de aclarar que la enseñanza mutua, es decir, la práctica de utilizar a los mejores alumnos para instruir a otros, no constituía una novedad: se sabe que la utilizaban los judíos y los griegos en la Antigüedad, así como también ciertas órdenes religiosas en la época moderna. Según un misionero, se usaba en la India en 1623 y Comenio lo había recomendado en su *Didáctica.* Luis XVI concedió una subvención para que lo llevase a la práctica un cierto Paulet en un instituto para niños abandonados en Vincennes. Pero la técnica de la enseñanza mutua no se convirtió en un auténtico método minuciosamente organizado y ampliamente difundido sino en la Inglaterra en vías de industrialización. También en el continente europeo empezó a consolidarse en las regiones más industrializadas. El mérito de Bell y Lancaster consiste no tanto en haber descubierto un método nuevo, como en haberlo perfeccionado adaptándolo a condiciones nuevas que propiciaban su empleo en gran escala.

Por lo demás, Andrew Bell (1753-1832), quien puso por primera vez en práctica la enseñanza mutua en Egmore, cerca de Madrás, en una escuela que hospedaba unos 200 niños, hijos de soldados ingleses, declara haberse inspirado en prácticas de las escuelas hindostanas, y es probable que Joseph Lancaster (1779-1838) haya seguido el ejemplo de Bell cuando introdujo la enseñanza

mutua en la escuela que abrió, a los veinte años escasos de edad, movido por sentimientos humanitarios, en uno de los barrios más pobres de Londres (1798).

Bell era pastor anglicano, Lancaster era cuáquero. La rivalidad religiosa condujo a la fundación de dos diversas sociedades para la propagación de la enseñanza mutua, propagación que la misma rivalidad contribuyó a acelerar. Las modalidades concretas elaboradas por uno y otro educador eran muy semejantes, por cuanto Bell diese mayor importancia a la educación moral y religiosa (y no aceptase en su escuela más que niños anglicanos), mientras Lancaster acogía niños de cualquier religión preocupándose sobre todo de enseñarles las nociones que más podían serles de provecho en la vida.

Una típica escuela con el sistema de enseñanza mutua o de “monitores” estaba organizada como sigue: los alumnos, cuyo número podía ascender a varios centenares (el lema de Lancaster era “un solo maestro para mil discípulos”), se dividían en muchas “clases” o grupos diversos para la lectura y la escritura, por una parte, y para la aritmética, por la otra. El alumno más capaz de cada clase o fracción de clase (“monitor”) era instruido separadamente por el maestro, y a su vez instruía a los compañeros siguiendo instrucciones minuciosas y precisas. Un alumno pasaba a la clase o grupo superior cuando superaba todas las dificultades de la precedente. Todas las actividades se desenvolvían en un clima de disciplina casi militar. Bell aparejaba a los alumnos más indisciplinados con otros capaces de sujetarlos y estimularlos al trabajo (“tutores”).

Al mismo tiempo, se multiplicaban también por Inglaterra las escuelas de párvulos o *Infant Schools,* por obra especialmente de la *Sociedad pro escuelas infantiles* fundada en 1826 por el acaudalado comerciante David Stow. Pero el primero en organizar una tal institución con criterios a un tiempo humanitarios y pedagógicos había sido el industrial filántropo Robert Owen (1771-1858), quien en 1816, había creado en New Lanark, Escocia, una escuela modelo para niños a partir de dos años, hijos de los obreros de su hilandería. Tuvo por colaborador a Samuel Wilderspin, que vertió su experiencia en el libro *Sistema para desarrollar las facultades intelectuales y morales de los niños de uno a siete años* (1823) y más tarde colaboró con Stow para difundir las escuelas infantiles.

En ese mismo periodo, siempre por obra de particulares, se empiezan a abrir escuelas especializadas de artes y oficios (para torneros, mecánicos, tintoreros, etc.); también en esto Inglaterra se adelanta a los otros países industrializados de Europa, que, sin embargo no tardan en seguir su ejemplo. También Italia septentrional, sobre todo la Lombardía se esfuerza por ponerse a la par con la Europa más avanzada. En un principio, la iniciativa de los ambientes liberales y patrióticos actúa sobre todo en el campo de las escuelas de enseñanza mutua, en pro de las cuales se organizó en Milán, en 1819, una *Sociedad fundadora* de la que fue principal animador Confalonieri. El gobierno austriaco y el clero hostilizaron la iniciativa por su carácter laico. Como veremos, más amplia y afortunada será la difusión en Lombardía, y en buena parte de la Italia centro-septentrional, de los jardines de infancia y- otras instituciones de educación popular.

II. LA FILOSOFÍA DEL ROMANTICISMO

9. LA POLÉMICA SOBRE EL KANTISMO Y FICHTE

Todo el pensamiento romántico se mueve sobre el ancho camino abierto por Kant cuando reconoció en el espíritu humano al "legislador de la naturaleza", aunque de este camino se aparte notablemente en muchos aspectos y a menudo en actitud de polémica.

Las críticas principales que los contemporáneos lanzaban contra la doctrina de Kant se referían al concepto de la cosa en sí que interpretaban como una realidad más allá de los fenómenos, y a la negación kantiana de que fuese posible un conocimiento cualquiera de la cosa en sí. Para Kant el hombre no tiene ningún conocimiento más seguro y directo que el intelectual; y al intelecto la cosa en sí le es inaccesible. Algunos contemporáneos de Kant consideraron que era posible indicar en la fe una vía de acceso hacía la cosa en sí; por ejemplo, Johann Georg Hamann (1730-1788), empleado de aduanas, conciudadano y amigo de Kant, a quien se conocía como "mago del norte", y Friedrich Jacobi (1743-1819).

Otros críticos, al dar la razón a Kant respecto a la inaccesibilidad de la cosa en sí, hicieron de tal inaccesibilidad motivo para negar la realidad de ésa. Tal fue la doctrina de Karl Leonhard Reinhold (1758-1823) cuyo nombre es de recordar sobre todo porque en sus *Cartas sobre la filosofía kantiana* (1786-87) hace una exposición popular de la doctrina kantiana que sirvió de patrón a todas las demás y que, no obstante sus grandes imperfecciones en muchos puntos, aún deja sentir su influjo en las interpretaciones del kantismo.

Pero el principal crítico de la cosa en *sí* fue Gottlob Ernst Schulze (1761-1833) que puso como título de su obra el nombre de un escéptico de la Antigüedad, *Enesidemo.* Reinhold y Schulze llegan a la conclusión de que el objeto del conocimiento es la representación y que más allá de la representación no hay nada.

Éste fue el punto de partida de la actividad filosófica de Johann Gottlieb Fichte, primer gran representante de la filosofía romántica alemana. Fichte, nacido en Rammenau, el 19 de mayo de 1762, en el seno de una familia muy pobre, pudo estudiar gracias a la generosidad de un benefactor. En un principio, fue seguidor entusiasta de Kant al que presentó en 1791 un primer escrito titulado *Crítica de toda revelación* que, publicado anónimo, se consideró primero como obra de Kant y luego conquistó gran fama para su verdadero autor. Nombrado en 1794 profesor de la Universidad de Jena, Fichte publicó en ese año los *Principios fundamentales de toda la doctrino de la ciencia,* en que se exponen por primera vez los principios del idealismo romántico. A esta obra se unen otras de moral, derecho y política *(El destino del sabio,* 1794; *Fundamentos del derecho natural,* 1796; *Doctrina moral,* 1798; *El estado comercial cerrado,* 1800). Obligado a salir de Jena, donde se le acusaba de ateísmo, Fichte fue nombrado profesor en Erlangen, se trasladó a Königsberg en el momento de la invasión napoleónica y de ahí volvió a Berlín donde, con la ciudad aún ocupada por las tropas francesas, pronunció sus *Discursos a la nación alemana* (1807-1808) en los que instaba al pueblo alemán a cobrar conciencia de su misión histórica. Posteriormente fue profesor en Berlín y rector de esa Universidad. Murió el 29 de enero de 1814

A partir de 1798 Fichte había empezado a modificar lentamente los fundamentos de su filosofía. De aquí nacen las nuevas disertaciones sobre teoría de la ciencia que Fichte dio en los años de 1801 a 1813, así como también otras obras y lecciones que quedaron inéditas y fueron publicadas por su hijo después de su muerte. La nueva posición que se defiende en estas obras se refleja en las exposiciones populares de su filosofía que Fichte publicó al mismo tiempo: *El destino del hombre* (1800); *Introducción a la vida feliz* (1806); *Los caracteres fundamentales de la edad contemporánea* (1806).

10. LA DOCTRINA DE FICHTE

Kant había reconocido en el *yo pienso* el principio supremo de todo el conocimiento. Pero el *yo pienso* aunque es actividad, es actividad *limitada* y su límite está constituido por el material sensible, que la actividad utiliza y ordena pero no crea. ¿De dónde proviene este material? Los epígonos de Kant, sobre todo Reinhold y Schulze, habían demostrado la imposibilidad de que se derivase de la cosa en sí, por ellos declarada quimérica. Habían intentado atribuir a la actividad subjetiva la producción de, ese material y de resolver en la actividad del yo el mundo entero del conocimiento.

Fichte acepta este punto de partida y, por primera vez, saca de él todas las consecuencias. Si el yo es el único principio no sólo formal sino también material del conocer, si a su actividad se debe no sólo el pensamiento de la realidad objetiva sino esta realidad misma en su contenido sensible, es evidente que el yo no sólo es finito sino también infinito. Si es finito en cuanto que se le opone una realidad externa, es infinito en cuanto es la sola fuente de esa realidad. Su actividad infinita es el único principio capaz de explicar no sólo la realidad externa, sino incluso el yo finito mismo y la contraposición entre la una y el otro.

Tal es la tesis fundamental de Fichte, filósofo de la infinitud del yo, de su absoluta espontaneidad y actividad y, por consiguiente, de su absoluta libertad. Éste es el concepto fundamental que se convertiría en el perno filosófico del romanticismo. El espíritu es infinito, lo crea todo, es todo. El mismo Fichte enlaza su filosofía con la de Spinoza, que había concentrado todo en el *Deus sive natura,* es decir, en la Sustancia infinita, de la que serían manifestaciones todas las cosas del mundo *(modos).* Spinoza había concebido la sustancia como objeto. Fichte afirma que se debe concebir como Sujeto, es decir, como un Yo, y que por consiguiente el Yo es todo.

El pensamiento de Fichte varía sólo para resolver el problema de la relación entre el Yo infinito y el yo humano, que es evidentemente finito porque su poder es limitado y porque se le contraponen las cosas naturales. En la primera *Teoría de la ciencia* (1794) y en las obras conexas con ésta, el Yo infinito es aún el yo del hombre, sólo que concebido en plenitud de pureza y absolutez. En las exposiciones sucesivas, esta separación entre Yo infinito y hombre se acentúa. El Yo infinito se convierte en el Absoluto, es decir, Dios, del que el yo humano no es más que la imagen.

Sin embargo, en su doctrina permaneció constante la exigencia de *deducir* del yo la realidad entera, tal como el hombre la conoce, y de deducirla como *necesidad,* o sea, demostrando que la realidad deducida no puede ser diversa de lo que es, ni podía no ser producida por el yo. Tal deducción es la tarea de la que Fichte llama "teoría de la ciencia", una especie de ciencia de la ciencia o ciencia universal, capaz, según Fichte, de poner al descubierto el principio sobre el cual se funda la validez de todas las ciencias particulares además de la suya propia.

Ahora bien, el problema principal que sale al paso de la deducción es el siguiente: explicar por qué el Yo infinito produce una realidad constituida, de un lado, por el mundo natural que parece ser no sólo algo totalmente diverso del yo, sino incluso opuesto a él en cuanto es materia ahí donde el yo es espíritu; y del otro, por una multiplicidad de sujetos, o sea, las personas humanas, desprovistos del carácter de infinitud propio del Yo originario. La respuesta de Fichte a este problema es que el yo no es ante todo actividad moral, y que no hay actividad moral si no hay obstáculos que vencer. El obstáculo que debe superarse puede ser uno solo: la sensibilidad, es decir, el mundo natural. Por eso el yo produce el mundo natural, o sea un *no-yo,* que se opone al yo en el sentido de que se le presenta como algo pasivo, inerte, resistente, y que es la condición del esfuerzo moral. Pero, surgido el no-yo, el yo mismo, que lo ha puesto, se encuentra limitado por aquél, es decir, se encuentra frente a un obstáculo. No sólo, sino que el *no-yo* es por naturaleza múltiple (justo porque es lo opuesto a la unidad absoluta del yo puro), como consecuencia de lo cual también el yo queda como fragmento en una multiplicidad de yos empíricos. De esa forma, de la naturaleza moral del yo se derivan (o, en el lenguaje de Fichte, "se deducen") tanto el lado material como el

espiritual del mundo.

Según Fichte, los principios mismos de la lógica formal no hacen más que encubrir, con términos abstractos, el proceso real de producción de la realidad en sus diversos momentos. El principio de identidad (A = A) se funda "en el principio de posición", por el cual el yo se pone a sí mismo (yo = yo); el principio de contradicción (A no es no-A) se basa en el "principio de oposición" (al yo se opone absolutamente un no-yo); hay en fin un tercer principio, "de razón" (en el yo, el yo opone al yo divisible un no-yo divisible), que, según Fichte, establece concretamente la distinción entre el yo puro y el yo empírico (y este principio "de razón", fundamento de la empiricidad, recuerda obviamente el principio lógico de "razón suficiente"). Tenemos así un primer ejemplo de lógica "dialéctica" en cuanto diversa de la "formal". En efecto, esos tres principios fundan el ser mismo de la realidad y, al propio tiempo, el esfuerzo humano por superar todo obstáculo natural. En cierto modo, en el tercer principio está ya contenida toda la moral fichtiana: el hombre debe llegar a reconocer el carácter puramente empírico de todo lo que separa a un individuo del otro y trabajar concretamente para que la humanidad actúe como un "único y grande Sujeto" sometiendo a la naturaleza. La "misión del sabio" es coordinar el esfuerzo de la humanidad para ese fin.

También en los *Discursos a la nación alemana* se desarrolla este tema de la cooperación necesaria de todos los hombres y aparecen elocuentes y excelsas páginas contra el colonialismo y las guerras de agresión. Pero la misión de unificar a la humanidad aparece ahí como atribuida más que a los "sabios" al "pueblo alemán" en cuanto tal, pues se halla dotado de características tan elevadas que tiene el derecho y el deber de levantar hasta el propio nivel al resto de la humanidad, inclusive a los "muertos" pueblos neolatinos. Para prepararse a esta misión, el pueblo alemán necesita una forma de educación verdaderamente concreta, libre de verbalismos e intelectualismos. Fichte señala en Pestalozzi a un hombre que realiza esa educación.

Pero así como en el plano de lo político el mismo Fichte contradice sus ideales democráticos y universalistas con motivos nacionalistas y autoritaristas, así en el plano pedagógico sustituye con gran desenvoltura el ideal de una autoformación concreta con la exigencia de una formación casi coactiva sobre un modelo común, gracias al cual la nación alemana puede convertirse en una "sola totalidad". De tal modo, Fichte insta al educador para que no se conforme con estimular y exhortar al educando, pues a éste le dice, "debes *hacerlo* y hacerlo de manera que no pueda querer sino lo que tú quieres que quiera".

11. SCHELLING

Friedrich Wilhelm Joseph Schelling, nacido en 1775, empezó tomando de Fichte los principios de su filosofía; posteriormente, colaboró con, Hegel en *el Kritisches Journal der Philosophie,* pero luego lo dejó manteniendo contra él por largo tiempo una actitud de acre polémica. En 1841, diez años después de la muerte de Hegel, lo sustituyó en la cátedra de Berlín. Murió en 1854.

La producción literaria de Schelling fue sobremanera abundante en la juventud (hasta 1803); posteriormente, escaseó y presentó oscilaciones y mudanzas. Sus obras fundamentales son: *Ideas para una filosofía de la naturaleza* (1797); *Del alma del mundo* (1798); *Primer proyecto de un sistema de la filosofía de la naturaleza* (1797); *Sistema del idealismo trascendental* (1800), su obra más sistemática y completa; *Bruno, o el principio divino y natural de las cosas, diálogo* (18o2); *Catorce lecciones sobre la enseñanza académica* (1803); *Investigaciones filosóficas sobre la esencia de la libertad humana* (1809). Compuesta esta última obra, en los restantes 45 años de su vida, Schelling no publicó más que 4 breves e insignificantes opúsculos. Sus cursos de Berlín, que representan la última fase —o *positiva,* como la llamaba él— de su pensamiento, fueron publicados después de su muerte por el hijo, y llevan por título *Filosofía de la mitología* y *Filosofía de la revelación.*

Se puede decir que Fichte concedió un lugar privilegiado a la experiencia moral al considerar que el yo produce el no-yo para realizarse como vida moral al vencer el obstáculo. Schelling otorga

ese lugar a la experiencia estética. Para él, la producción del no-yo por el yo es una creación estética y sólo la experiencia del arte puede permitirnos entender cómo ha acontecido y sigue aconteciendo ante nuestros ojos. A este propósito, Schelling afirma que no sólo la naturaleza sino también la historia puede explicarse sólo si se la considera como un *poema* cuyo autor es el Absoluto o Dios. “El arte —dice— lleva al hombre entero, así como es, al conocimiento de la suma verdad y éste es su eterno milagro.”

Pero, interpretado en términos de experiencia estética, el Yo infinito o absoluto adquiere caracteres diversos de los que Fichte le había reconocido. En efecto, Schelling afirma que una actividad puramente espiritual como el yo de Fichte no podría explicar el nacimiento del mundo natural, porque no se ve cómo del espíritu se puede originar la materia. Por otra parte, de un principio puramente objetivo como la sustancia de Spinoza no podría derivarse el yo como razón o inteligencia. Por consiguiente, el Absoluto o Dios debe ser al mismo tiempo sujeto o espíritu (como el yo de Fichte) y objeto o naturaleza (como la sustancia de Spinoza); en otros términos, debe ser unidad, identidad, o como dice Schelling *identidad* de naturaleza y espíritu.

Si el absoluto es al mismo tiempo naturaleza y espíritu, debe revelarse tanto en la indagación que tiene por objeto la naturaleza como la que tiene por objeto el espíritu. La primera es la *filosofía de la naturaleza,* que muestra cómo la naturaleza al evolucionar tiende a resolverse en el espíritu. A tal filosofía Schelling dedicó muchas páginas de su periodo juvenil. La segunda es la *filosofía trascendental* que muestra cómo el espíritu mismo se realiza gradualmente en la naturaleza produciendo la materia y las fuerzas naturales. Sin embargo, como se ha dicho, el mejor modo para conocer al absoluto es recurrir al arte, que nos da una experiencia directa de cómo el Gran Artista ha producido al mundo.

En efecto, toda obra de arte es una síntesis de contrarios; toda obra de arte es, al mismo tiempo, algo objetivo y algo subjetivo, algo espiritual y algo material, es, simultáneamente consciente e inconsciente, finita y en algún modo infinita, y aparece, al propio tiempo, como producto de la libertad y de la necesidad. Por lo tanto, la obra de arte reune en sí y revela al espíritu humano las propiedades antitéticas del Absoluto.

En sus *Lecciones sobre la enseñanza académica* Schelling sostiene que la instrucción superior debe estar permeada de un tal espíritu filosófico, pues sólo así es posible reconocer a cada ciencia particular el puesto que le corresponde en el Todo, dado que “los modos especiales de actividad científica deben considerarse como otras tantas partes de una sola filosofía”.

Más interesante y fecunda es la exigencia, ahí planteada, de que la enseñanza no sea una pura exposición histórica, sino que el maestro unido a los discípulos debe recorrer verdaderamente el itinerario a través del cual se conquistaron los conocimientos, dado que aprender es *aprender a crear,* y el mejor aprendizaje consiste en *re-crear* en sí la tradición, no en aceptarla pasivamente.

En una fase posterior de su filosofía Schelling adoptó un punto de vista en abierta oposición a Hegel. Como veremos, ésta había identificado realidad y razón, afirmando que la realidad no sólo es racional (o sea, tal que la razón puede entenderla y comprenderla) sino que es razón, en el sentido de que no es otra cosa que la razón en su desarrollo y manifestación. Contra este punto de vista, Schelling afirma la independencia de la realidad respecto de la razón. La razón puede llegar a conocer la esencia, es decir, la naturaleza de la realidad, pero no puede llegar a aferrar la realidad en cuanto tal, que, por lo tanto, queda fuera de aquélla.

12. HEGEL: LOS PRINCIPIOS DE SU FILOSOFÍA

La máxima personalidad del idealismo romántico es Jorge Guillermo Federico Hegel, que nació el 17 de agosto de 1770 en Stuttgart, y murió en Berlín el 14 de noviembre de 1831. El principio de su actividad filosófica está ligado al de Schelling en compañía del cual publicó, de 1802 a 1803, el *Kritisches Journal der Philosphie.* En 1807 declaró su disensión de Schelling en el prefacio a su primera obra importante, *Fenomenología del espíritu.* Siendo profesor en Heidelberg, publicó (en

1812-16) la *Ciencia de la lógica,* y en 1817 la *Enciclopedia de las ciencias filosóficas.* En 1818 fue llamado a la Universidad de Berlín donde se convirtió en el filósofo oficial del Estado prusiano y casi en el dictador de la cultura alemana. En ese periodo publicó sólo la *Filosofía del derecho* (1821); pero en sus *Lecciones* (aparecidas póstumamente) ilustró en todos sus aspectos su sistema filosófico *(Filosofía de la historia, Filosofía de la religión, Filosofía del arte, Historia de la filosofía).*

Así como el interés dominante de Fichte era moral y el interés dominante de Schelling estético, el interés dominante de Hegel es histórico-político. La realidad que tiene continuamente ante sí, respecto de la cual formula especialmente sus categorías interpretativas, es la realidad de la historia y de la vida política de los pueblos: El principio fundamental de esta interpretación es el siguiente: la realidad es, siempre, lo que debe ser racionalmente, no es nunca ni inferior ni diversa de lo que la razón exige que sea. Tal es el significado de la famosa fórmula que Hegel empleó por primera vez *en* el prefacio de la *Filosofía del derecho:* "todo lo real es racional y todo lo racional es real". Esta fórmula significa que la realidad misma, en su vida concreta, es razón y que, como tal, se revela a la filosofía que la investiga. Por lo tanto, la razón no es pensamiento abstracto, puro ideal, deber ser, sino que es lo que real y concretamente existe. En este sentido, Hegel hace coincidir el *ser* de la realidad con el *deber ser* de la razón.

Este punto de vista marca la oposición radical de la filosofía hegeliana a la Ilustración y, por consiguiente, a la filosofía de Kant, quien había expresado en el modo más perfecto el espíritu ilustrado. Para la Ilustración y para Kant la razón es el instrumento para actuar sobre la realidad y perfeccionarla, pero no es la realidad misma que, antes bien, resiste a la razón y no se adecúa a ella del todo. Para Hegel, por el contrario, esta adecuación es siempre perfecta y necesaria: "La separación de la realidad y la idea —dice Hegel— es especialmente cara al intelecto que considera como veraces los sueños de sus abstracciones y se hinche de su deber ser y lo va predicando incluso en el campo político, como si el mundo estuviera en espera de tales dictámenes para saber cómo debe ser y no es; por lo demás, si fuera como debe ser ¿a dónde iría a parar ese famoso *deber ser?".* El deber ser es, pues, el ser mismo. La razón —repite Hegel en más de una ocasión— no es impotente al punto que no pueda realizarse cabalmente como tal. La realidad es siempre la que debe ser: racionalidad entera y perfecta.

De esto debe tomar nota la filosofía. "Entender lo que es, he ahí la tarea de la filosofía, porque lo que es, es la razón". La filosofía llega en retardo y por eso no puede decir, cómo debe ser el mundo, dado que cuando llega la realidad ha cumplido ya su proceso de formación y está hecha. Es como el buho de Minerva, que inicia su vuelo cuando cae el crepúsculo vespertino. Por lo tanto, la filosofía debe "mantenerse en paz con la realidad" y renunciar a la pretención de determinarla y guiarla. Debe limitarse a verter en la forma del pensamiento el contenido real que le ofrece la experiencia, demostrando, mediante la reflexión, su necesidad intrínseca.

La filosofía de Hegel, en sus varias partes, no quiere ser otro cosa que esa demostración. Sin embargo, la entiende de dos modos diversos: primero, como la senda que el conocimiento humano ha debido recorrer y que cada conciencia individual debe recorrer de nuevo para reconocerse como Conciencia Infinita o Autoconciencia, que es razón absoluta o totalidad del real, es decir, Todo. Esta senda está constituida por situaciones históricas o culturales que Hegel denomina *figuras* y que se concatenan de forma que muestran la progresiva realización de la Razón absoluta como tal. Este modo de considerar la filosofía no es más que la filosofía entendida como pedagogía y de él nos ocuparemos más adelante. La segunda manera como Hegel realiza la filosofía es aquella que muestra el desarrollo puramente racional de la Autoconciencia, es decir como la Autoconciencia o Razón absoluta —o, como la llama también Hegel, la Idea— pasa de sus manifestaciones más simples y abstractas a las más ricas y concretas, hasta llegar a las últimas y más perfectas que son las formas de la vida espiritual: el arte, la religión y la filosofía.

El procedimiento de que, en uno y otro caso se sirve la Idea, es, según Hegel, la dialéctica. La dialéctica procede según tres momentos: 1) el primero consiste en proponer un concepto que, por ser concepto, es siempre unilateral y abstracto y revela su insuficiencia; 2) en virtud de esta

insuficiencia la razón le contrapone otro concepto que sirve para completar y enriquecer al primero; 3) la razón procede a unir los dos conceptos precedentes en una síntesis que es la conciliación de su oposición. Por lo tanto, la dialéctica hegeliana es *conciliación de contrarios.* Queda entendido que, a su vez, el tercer concepto puede convertirse en punto de partida de un nuevo proceso ternario; sin embargo, el proceso no se repite al infinito, pues Hegel estima que está constituido por momentos determinados que culminan, como se ha dicho, en las formas espirituales del arte, la religión y la filosofía.

Hegel divide el desarrollo puramente racional de la Idea, es decir, la historia en sí de la Autoconciencia, en tres partes: 1) la *lógica* o ciencia de la idea en su ser *en sí,* esto es, implícito o potencial; 2) la *filosofía de la naturaleza,* que es la ciencia *fuera de sí,* esto es, en su ser otro, en su hacerse extraña a sí misma como mundo natural; *3)* la *filosofía del espíritu,* que es la ciencia de la idea *en* sí *y para sí* es decir, que de su enajenamiento vuelve a sí misma, o sea, a su propio y completo autoconocimiento.

Hegel ha sacado esta división ternaria del antiguo neoplatonismo, especialmente de Proclo. Y al neoplatonismo debe también el pensamiento que informa a su sistema: o sea, la realidad entendida como un proceso único y continuo que actúa y revela en sus grados necesarios un principio absoluto. Sólo que Hegel no coloca al Absoluto fuera del proceso, como Unidad inasible, sino que lo identifica con el proceso mismo y lo vuelve inmanente.

13. HEGEL: LÓGICA Y FILOSOFÍA DE LA NATURALEZA

Para la situación cultural contemporánea, la lógica y la filosofía de la naturaleza son ciertamente las partes menos interesantes del sistema. En efecto, la lógica de Hegel no es una lógica en el sentido moderno del término, esto es, no estudia los procedimientos formales (discursivos o lingüísticos) de la razón, sino que, como lo dice el mismo Hegel, es la descripción de Dios antes de la creación del mundo. En otros términos, los conceptos de que se ocupa la lógica son los arquetipos o modelos ideales de que Dios se ha servido para crear al mundo; se trata por lo tanto de *pensamientos objetivos,* esto es, pensamientos que tienen ya una realidad en el proceso de que forman parte y que los enriquecerá progresivamente hasta convertirlos en cosas, personas y, por último, formas de vida absolutas y universales. Baste recordar aquí que Hegel divide la lógica en tres partes fundamentales que son, respectivamente, la doctrina del *ser,* la doctrina de la *esencia* y la doctrina del *concepto.* La doctrina del ser considera los conceptos más abstractos, entre los cuales el más abstracto es precisamente el de "ser", que según Hegel no se distingue del de la nada. En efecto, el ser puro, desprovisto de toda determinación, pasa a no ser. Por último, sobre estas opuestas abstracciones se impone la realidad de su síntesis, el devenir. La doctrina de la esencia contiene conceptos más concretos que se acercan a la realidad en acto. Por último, la doctrina del concepto llega a ver en el concepto mismo "el espíritu viviente de la realidad", como dice Hegel: espíritu que, en su más alta manifestación, es la Idea o Razón o unidad de sujeto y objeto, finito e infinito; o Autoconciencia.

La filosofía de la naturaleza es, más que otra cosa, un documento de la ligereza con que Hegel consideraba la ciencia y sus resultados. Hegel no sintió jamás un auténtico interés ni científico ni estético por el mundo natural. En el diario juvenil de un viaje por los Alpes nos dice que encuentra monótono y aburrido el espectáculo de glaciares y montañas. Tampoco lo conmueve la contemplación del cielo, que, en un punto de la Enciclopedia, parangona a una erupción cutánea o a un hormiguero. Las palabras de Kant —que tan bien expresan los intereses fundamentales del filósofo de Königsberg: "Dos cosas llenan el alma de veneración y admiración siempre nueva y creciente, el cielo estrellado sobre mí y la ley moral en mí"— carecen de sentido para Hegel, para quien el deber ser es un sueño quimérico y el cielo se asemeja a una erupción cutánea.

Por lo que se refiere al aspecto científico de la naturaleza, Hegel asume la misma posición de Schelling pero la lleva a mayores extremos. La labor de la ciencia no tiene más utilidad que proporcionar a la filosofía de la naturaleza la materia bruta para su especulación. La ciencia debe

limitarse a proporcionar este material y a cumplir el trabajo preparatorio; la filosofía de la naturaleza interviene luego para utilizar ese material y demostrar la necesidad con que las determinaciones naturales se concatenan en un organismo conceptual.

De aquí se comprende la forma como manipula los materiales que le ofrece la ciencia de su tiempo, sin el menor respeto por el significado de las proposiciones científicas ni por los procedimientos de comprobación y demostración de la ciencia. Por ejemplo, para Hegel, la gravitación es un movimiento libre y por tanto los cuerpos celestes vagan de aquí para allá como "beatas divinidades". La tierra forma parte de la naturaleza orgánica, etc., etc. Inútil es decir que Hegel parece ignorar incluso la existencia de las matemáticas y la estructura matemática que la ciencia da a sus formulaciones.

14. HEGEL: LA FILOSOFÍA DEL ESPÍRITU

Como se ha dicho, la filosofía del espíritu describe el retorno de la razón a ella misma después de haberse extraviado en el mundo de la naturaleza, y el desarrollo de la razón hasta llegar a su forma perfecta, es decir, a la auto-conciencia. Hegel divide este retorno en tres momentos: el espíritu *subjetivo, el* espíritu *objetivo* y el espíritu *absoluto.*

El *espíritu subjetivo* es el espíritu individual que Hegel considera en su doble aspecto cognoscitivo y práctico.

El *espíritu objetivo* es el colectivo, que se realiza en las instituciones históricas fundamentales: sus tres momentos son el derecho, la moralidad y la eticidad. En el derecho, el espíritu es *persona* constituida esencialmente por la posesión de una propiedad. En la *moralidad,* es sujeto que debe convertirse en querer universal, es decir, voluntad de bien. Por último, en la eticidad se supera la oposición entre el deber ser y el ser que es propia de la moralidad: la voluntad particular coincide con la voluntad universal, la moralidad pierde su abstracción y se concreta en las *instituciones* fundamentales que son tres: la familia, la sociedad y el Estado. Según Hegel, el Estado es la forma en que se manifiesta y organiza en el mundo la voluntad divina, por lo cual incluye las formas absolutas del espíritu e incluso la religión y, al hacerlas valer como intereses propios, las defiende y consolida. Hegel justifica el principio del maquiavelismo afirmando que el Estado no debe preocuparse de los preceptos de la moral sino sólo de su propia existencia. En cuanto a la soberanía, el Estado no la recibe del pueblo (que fuera y antes del Estado no es más que una muchedumbre des organizada), sino de sí mismo, de su propia sustancia, a la que pertenecen también las otras prerrogativas (gobierno, jurisdicción, magistratura, clases, etc.).

Por último, en el *espíritu absoluto* la Idea alcanza la plena y perfecta auto-conciencia. El espíritu absoluto tiene tres formas: el arte, la religión y la filosofía. En el *arte,* la Idea se manifiesta a sí misma en forma sensible, es decir, bajo la forma de palabras, música, formas o colores. En la *religión,* la idea se manifiesta a sí misma en *forma espiritual,* es decir, en forma de divinidad, que es puro espíritu. Por consiguiente, la religión está en un sitio más elevado que el arte y Hegel la llama "el futuro del arte", si bien no quiere decir con ello que el arte vaya a abolirse. Por último, en la filosofía la Idea se manifiesta en su *forma absoluta,* esto es, como Idea que sabe que es ella misma la que está en todas las formas precedentes. Según Hegel, la diferencia entre filosofía y religión consiste sólo en el modo de representación del Absoluto: en la religión es representativo o intelectual mientras en la filosofía es especulativo o dialéctico. Esto significa que la filosofía piensa mediante conceptos concretos lo que la religión se limita a imaginar o representar mediante conceptos abstractos, pero que en entrambos casos se trata del mismo principio: el de que la Idea o la Razón es todo y sabe que es todo.

Según Hegel, éste es también el principio regulador de la historia. El concepto hegeliano de la historia está dominado por lo que hoy día se denomina *providencialismo,* es decir, un optimismo racionalista por el que todo acontecimiento histórico es perfectamente como debe ser y contribuye a la perfección del diseño del conjunto. Según Hegel, este diseño exige que triunfe sucesivamente el

pueblo que ha concebido el más alto concepto del espíritu. Por consiguiente, el *espíritu del pueblo* que en un determinado momento encarna el *espíritu del mundo* es el que domina la historia y determina en ella la alternancia de las supremacías y las decadencias. Los individuos, aislados o asociados, no cuentan para nada en la historia. Cuentan sólo los grandes héroes que Hegel llama "individuos cósmico-históricos": y cuentan únicamente porque la providencia histórica se sirve de ellos, de sus ambiciones, de los entusiasmos y las pasiones que suscitan, como de medios para realizar sus propios fines providenciales. Según Hegel, los héroes son los instrumentos de la *astucia de la razón.*

Naturalmente, Hegel considera que el pueblo alemán es el que representa en ese momento el "espíritu del mundo", y es también el que realiza la libertad más auténtica ("El Oriente supo, y lo sabe aún hoy, que sólo *uno* es libre; el mundo griego y romano que *algunos* son libres; el mundo alemán sabe que *todos* son libres"). Pero para Hegel la palabra "libertad" tiene un curioso significado. Como no hay libertad sin ley, tiende a identificar simplemente la libertad con la presencia bien clara de una ley y considera "reino de la libertad concreta" no ya el régimen democrático, que critica con desprecio, sino un régimen monárquico que, como el prusiano, no ponga límites apreciables a la voluntad soberana.

Y aunque su visión orgánica de lo real parecería postular una superación del nacionalismo y de los conflictos entre las naciones, Hegel critica ferozmente todo intento de abolir las guerras mediante organismos supernacionales y limitaciones de soberanía. La paz es fosilización, mientras "la guerra tiene el alto significado de que a través de ella se preserva la salud de los pueblos creando en ellos indiferencia por la estabilización de formas determinadas".

15. HEGEL: LA PEDAGOGÍA

Para Hegel, la pedagogía tiene por objeto el proceso mediante el cual el espiritual individual se eleva hacia la autoconciencia. Ese proceso se describe así en la *Fenomenología del espíritu:* "El individuo debe recorrer los grados de formación del espíritu universal según las *figuras* puestas por el espíritu, como grados de un camino ya trazado y allanado. De tal forma, sucede que observando lo que en precedentes edades mantenía alerta el espíritu de los adultos mientras que ahora está reducido a nociones, ejercicios o incluso juegos de niños, reconocemos en el proceso pedagógico, casi como en proyección, la historia de la civilización." Desde este punto de vista la educación es conquista, por parte del individuo, de lo que el espíritu universal ha conquistado y realizado ya. Sin embargo, escasean las referencias que el proceso pedagógico, tal como Hegel lo describe, tiene con la efectiva experiencia pedagógica del hombre. Las figuras de la conciencia que se describen en la fenomenología las toma Hegel de la historia de la filosofía y la civilización, así como de la literatura y la novela. La más conocida de esas figuras es la *conciencia infeliz,* con la que Hegel expresa el contraste, característico de la cultura medieval y en general de la experiencia religiosa entre la conciencia inmutable (es decir, absoluta, eterna, infinita) que es Dios, y la conciencia mudable que es el hombre. La experiencia religiosa se afana por vencer este contraste mediante la *devoción,* es decir, la práctica del culto, y mediante el *ascetismo* con el cual la conciencia finita tiende a liberarse de la carne para unirse con la conciencia infinita. Pero la conciencia pierde su infelicidad sólo cuando esta unificación se realiza totalmente, es decir, cuando la conciencia individual se reconoce como la conciencia infinita. Esto sucede cuando la conciencia individual se ha convertido en Conciencia absoluta o Autoconciencia: llegada a este punto ha encontrado la felicidad, esto es, la reconciliación consigo misma.

Como se ve, todo esto guarda poca relación con la experiencia concreta de la educación e ilumina escasamente el proceso educativo. Sin embargo. Hegel en otros escritos ha tocado con mayor extensión los modos concretos como acontece el desarrollo educativo del hombre.

En los discursos inaugurales pronunciados en el gimnasio de Nuremberg, del que fue rector entre 1809 y 1815, aunque en general repite las idealidades neohumanísticas caras a Niethammer (cf. §

7), al cual por lo demás debía el nombramiento, les atribuye una motivación estrechamente vinculada con su concepto "dialéctico" de la formación espiritual.

Para Hegel, los estudios humanísticos son un modo de "ir a habitar" entre los antiguos, de respirar el mismo aire que ellos, de absorber sus opiniones, de nutrirse de sus ideales y sentimientos; en una palabra, de recibir una especie de "bautismo profano", que nos "extraña" de nosotros mismos, nos libra de lo familiar y lo banal, responde a la "exigencia de separación" que late en el adolescente.

"El muro con el que se realiza esta separación está representado para la cultura por el mundo y la lengua de los antiguos; ese muro, que nos separa de nosotros mismos, contiene por lo demás, al mismo tiempo, todos los motivos e hilos que nos reconducen hacia nosotros mismos después de habernos vuelto amigos de ese mundo, y que nos hace encontrarnos a nosotros mismos, pero nosotros mismos en la esencia verdaderamente universal del espíritu."

En pocas palabras, la cultura clásica implica una renuncia a toda fácil inmediatez de pensamiento y expresión y exige que se empiece "por *comprender* el pensamiento ajeno y por renunciar a las opiniones propias". Pero es una renuncia obviamente provisional dado que el fin es que, aprendiendo a pensar con la cabeza de los otros, en realidad se aprenda a pensar con la cabeza propia.

Por eso no son de rechazar los aspectos de "extrañamiento" e incluso de mecanicidad de los estudios humanísticos. Incluso la gramática puede funcionar como "filosofía elemental". Estos tres factores de "extrañamiento", el mundo antiguo, su lengua y la disciplina gramatical, constituyen la fuerza formativa de los estudios humanísticos porque constriñen al espíritu a separarse de su particularidad inmediata y reconquistarse como universalidad.

En las *adiciones a la Enciclopedia* Hegel considera la vida humana como dividida en cuatro edades: la infancia, la adolescencia, la madurez y la vejez. La *infancia* es el periodo en que el sujeto está en paz consigo mismo y con el mundo, es decir, en que vive inocente, sin dolores ni conflictos, en amor y concordia con las personas y con las cosas. Esta paz se pierde en la *adolescencia* porque el joven tiene la tendencia de oponerse al mundo, pero se recobra en la *madurez* porque el hombre considera "el orden ético del mundo no ya como algo que debe ser producido sólo por él, sino como algo ya completo en lo que es lo esencial". En fin, el viejo es aquel que vive exclusivamente de los recuerdos del pasado y al que el futuro no parece ofrecerle nada nuevo.

Fácil es advertir la falacia y convencionalidad del cuadro de la infancia trazado por Hegel como una edad inocente y feliz, totalmente desmentido por el material de observación de que disponemos hoy en día. Mejor caracterizada está la edad juvenil como aquella en que el hombre entra en conflicto con el mundo y se imagina como llamado a trasformarlo o a restaurarlo de acuerdo con un criterio nuevo. Igualmente convencional es el concepto de la madurez humana como una plácida y satisfecha aceptación del mundo.

Por lo que se refiere a los métodos de educación, Hegel polemiza con Rousseau declarando que la "pedagogía del juego" es una auténtica falsedad, pues se pretende que los niños lo hagan todo como si fuera un juego y por lo tanto se exige al educador que "se rebaje a la mentalidad infantil de los escolares en vez de elevar a los escolares a la seriedad de la cosa". Hegel insiste asimismo en la necesidad de una disciplina rigurosa que no deje a los niños actuar según la propia voluntad y en el carácter necesariamente *abstracto* de la instrucción, abstracto en el sentido de que se debe alejar inmediatamente de toda referencia a las cosas sensibles.

16. SCHLEIERMACHER

Mucho menos importante que las precedentes personalidades del idealismo romántico, y sin embargo digno de mención, es Friedrich Schleiermacher (1768-1834) a quien se debe la elaboración del concepto romántico de religión. Schleiermacher ve la esencia de la religión en el *sentimiento de dependencia del finito respecto del infinito.* En virtud de este sentimiento hay una estrecha conexión

entre Dios y el mundo, que no son idénticos entre sí ni están separados, en cuanto Dios no puede ser sin el mundo ni el mundo sin Dios. Dios, en efecto, puede alcanzarse sólo al través de las cosas del mundo, y la religión verdadera da en *panteísmo,* que ve en Dios el principio mismo y la naturaleza del mundo y niega que posea atributos análogos a los de la personalidad humana. Para Schleiermacher las religiones positivas se acercan sólo imperfectamente a la auténtica religiosidad del panteísmo.

III. GIOVANNI ENRICO PESTALOZZI

17. LA VIDA Y LA OBRA

Casi a caballo entre la época de la Ilustración y el periodo romántico se sitúa el apostolado educativo y el pensamiento pedagógico de Giovanni Enrico Pestalozzi (1746-1827), suizo alemán, nacido en Zurich, en el seno de una familia de lejano origen lombardo. El padre, apreciado cirujano, murió cuando el pequeño Enrique tenía seis años; con amorosa solicitud, la madre proveyó, en medio de grandes estrecheces económicas, a educar a los tres huérfanos, con auxilio de la fiel sirvienta Babeli, por la cual Pestalozzi sentirá para siempre, como lo manifestó en su última obra, el *Canto del cisne,* una tierna y profunda gratitud. En su primera educación influyó también el abuelo materno, pastor protestante de aldea.

En aquella atmósfera protectora, llena de calor y afecto y penetrada de intensa religiosidad, Pestalozzi creció tímido, delicado e hipersensible. Rehacio a la disciplina, aprovechó menos de lo que su inteligencia lo hubiese permitido del *Collegium humanitatis,* a donde se le envió, y de los estudios universitarios de teología y jurisprudencia que emprendió para interrumpirlos al poco tiempo. Como quiera que sea, repercutió en él, hasta lo más profundo, la intensa vida cultural de la época, especialmente viva en una Zurich que no sólo estaba bajo la influencia de la Ilustración, sino que era a su vez centro de formulaciones originales en algunos campos, como el estético. Las ideas de Bodmer (de quien Pestalozzi fue discípulo directo) y de Breitinger preludiaban la estética romántica y revalorizaban el arte popular y medieval. Pero su temperamento llevaba al joven Pestalozzi a entusiasmarse sobre todo por ideales humanitarios y por generosos proyectos de reformas jurídicas y sociales. Leía a Basedow y se exaltaba por Rousseau, de quien abrazó las ideas democráticas renunciando al proyecto de seguir la carrera eclesiástica para entregarse al estudio del derecho, con el propósito de seguir una carrera política para luchar por la educación y las libertades populares.

Pero reconociendo que la ingenuidad y credulidad propias de su índole lo hacían poco apto para la política (un amigo en artículo de muerte lo había amonestado a ese propósito), se dedicó a formular proyectos de reforma agraria tendientes a volver productivos terrenos estériles mediante los adelantos de la agronomía. Las enseñanzas de los fisiócratas (cf. parte III, § 101), el “retorno a la naturaleza” predicado por Rousseau, la filantrópica exigencia de ofrecer al 'pueblo medios de reeducación y bienestar por medio del trabajo, confirmaban a Pestalozzi en sus proyectos agrarios hechos económicamente posibles gracias al matrimonio con Anna Schulthess, conquistada también por los ideales del marido. El experimento se llevó a la práctica en ciertos terrenos áridos del colindante cantón de Argovia. La granja, construida en 1767, se bautizó Neuhof (Quinta nueva) y resultó un completó fracaso económico, sobre todo por la impericia administrativa de Pestalozzi, el cual, a pesar de todo, no queriendo renunciar al aspecto filantrópico de su empresa, abrió en el mismo sitio, en 1775, un instituto para niños pobres que quisieran prepararse para la vida productiva, sobre todo mediante ejercicios de trabajo (especialmente hilandería y tejeduría).

Este experimento pedagógico duró cinco años en medio de toda suerte de dificultades; los educandos (una cincuentena) eran con frecuencia niños tarados o vagabundos acostumbrados a todos los vicios, las autoridades cantonales y comunales seguían la iniciativa con mal disimulada desconfianza, Pestalozzi era incapaz de resolver los graves problemas orgánicos que le salían al paso y, por si fuera poco, las dificultades económicas de la finca agrícola crecían sin cesar. En 1780 tuvo que cerrar la escuela.

Cincuenta años más tarde, al hacer en su *Canto del cisne* un breve balance de aquella experiencia, Pestalozzi reconocía que, aparte de las dificultades extrínsecas, había incurrido en un

error pedagógico de carácter fundamental, o sea, el de haber intentado introducir prematuramente a los niños al trabajo productivo, con un aprendizaje demasiado prematuro.

De ese modo, a los treinta y cuatro años de edad Pestalozzi veía naufragar sus sueños y se encontraba incluso económicamente en mala situación. Decidió entonces perseguir en calidad de escritor aquellos mismos ideales educativos y filántrópicos hacia los cuales había orientado su obra práctica, y lo logró, con inesperada fortuna, al escribir, casi de un tirón, la novela *Leonardo y Gertrudis* (1781), publicada inmediatamente por un editor berlinés, que conquistó un vasto público en Suiza y Alemania.

Se trataba de una novela pedagógica de carácter *popular,* la primera en su género, como reconoció Herder. En ella se describe la vida de una aldea donde la miseria, la ignorancia y la influencia corruptora del podestá Hummel hacen abandonar a los humildes la senda del bien que de otro modo seguirían espontáneamente. Pero una mujer del pueblo, llena de fe, amor y valentía, Gertrudis, madre y esposa, dotada no sólo de gran energía moral sino también de un profundo sentido práctico, emprende, primero sola, luego con la ayuda del párroco Ernst y el castellano Arner la más apasionada de las luchas por reconquistar al marido Leonardo, extraviado por Hummel, y restituido al trabajo y a la familia. Su ejemplo actúa como una fuerza renovadora incluso sobre el ambiente circunstante y se produce un cambio radical en la vida de la aldea donde al final triunfan las fuerzas del bien. Estas fuerzas, simbolizadas por los personajes de Gertrudis, Ernst y Arner, son, pues, la familia, la religión, y la ley.

Es de mencionar que poco más tarde, cuando Giovanni Pestalozzi decidió escribir una continuación de la novela en tres volúmenes (el último de los cuales apareció en 1787) atribuyó un papel central a un nuevo personaje que encarna la función de las escuelas: Glüphi, viejo oficial retirado, que se improvisa maestro elemental con el preciso propósito de acabar con el predominante *verbalismo* ("Son las *acciones* las que instruyen al hombre; las acciones las que le dan consuelo, ¡basta de palabras!"). En la escuela, estudio y trabajo marchan estrechamente unidos y la aldea entera empieza poco a poco a colaborar de mil maneras en su obra educativa. Bajo la guía de Glüphi, los muchachos estudian el ambiente en que viven, mientras Glüphi estudia, sin demostrarlo, a los muchachos, en tanto que visitan talleres y tiendas y practican varias actividades, pues considera como su responsabilidad encaminar hacia profesiones calificadas y apropiadas sobre todo a aquellos cuyas familias carecen de propiedades y que, por lo tanto, estarían destinados a la mísera existencia de los jornaleros agrícolas.

La continuación de *Leonardo y Gertrudis* no corrió con la misma fortuna que el primer volumen. Igual fracaso había tenido *Cristóbal y Elisa,* novela análoga a las otras pero excesivamente recargada de reflexiones moralizantes.

Pestalozzi escribió también anotaciones de diario con intenciones de estudio psicológico *(Diario de un padre,* de 1774, en el que siguió durante varias semanas los progresos de su hijo Jacqueli, de tres años de edad) o en forma de reflexiones íntimas sobre grandes temas ético-religiosos *(Vigilia de un solitario,* de 1780). Asimismo abordó con honda humanidad escabrosos problemas jurídico-sociales, como en *Legislación e infanticidio.*

El fruto más maduro de su pensamiento sobre la esencia y el destino de la humanidad fue *Mis investigaciones sobre el curso de la naturaleza en el desarrollo del género humano,* aparecido en 1797. Al año siguiente rechazó ofrecimientos de cargos políticos, así como la dirección de una escuela magisterial; en cambio, pidió y obtuvo (a los 52 años de edad) un puesto de simple maestro de un grupo de niños huérfanos, víctimas de la guerra, en Stans, en el Unterwalden.

Pero el fecundo experimento duró apenas seis meses, luego "los azares de la guerra —dice Pestalozzi— me expulsaron de Stans donde yo había descubierto mi verdadera fuerza, mis debilidades y mis objetivos".

Al poco tiempo (1799), el gobierno helvético asignó a Pestalozzi el castillo de Burgdorf, cerca de Berna, para que prosiguiera ahí, en mayor escala, sus experimentos pedagógicos. Tuvo necesidad de colaboradores pero quiso ser él mismo, mientras le fue posible, maestro. Trató de llevar a su máximo desarrollo un método de "educación elemental" capaz de radicar sólidamente en el espíritu

infantil los primeros elementos del saber, en forma natural e intuitiva. Los principios de este método los formuló en el libro *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1801), que consiste en 24 cartas sobre la instrucción elemental dirigidas por Pestalozzi a su amigo Gessner, editor de Zurich. Gertrudis no aparece más que en el título como símbolo maternal y del buen sentido que debe presidir a la educación. Por lo demás, ya en la conclusión de *Leonardo y Gertrudis* Pestalozzi había hecho declarar a Glüphi que toda su actividad educativa se injertaba en la de Gertrudis: "Ella había creado *mi* escuela en su pequeña estancia, mucho antes de que se me ocurriera a mí."

El nombre de Pestalozzi empezó a gozar de fama europea y muchos visitantes, entre los cuales el joven Herbart, acudían a conocer su instituto educativo, que se convirtió en internado, con una normal de maestros anexa, y se trasfirió primero a Münchenbuchsee (1803) y por último a Yverdon (1805), donde se desarrolló ulteriormente para decaer a vuelta de veinte años, al cabo de los cuales Pestalozzi se vio obligado a cerrarla (1825) porque, ya octogenario, no era capaz de allanar las disensiones y las enemistadas surgidas entre sus más cercanos colaboradores, sobre todo entre Niederer y Schmid.

Pero la fama del instituto de Iverdon de los tiempos de oro atrajo discípulos y visitantes de todas partes de Europa (como Fichte, Fröbel y Gino Capponi), muchos de los cuales se convirtieron en propagandistas de los métodos pes, talozzianos en sus propios países. Posteriormente, Pestalozzi escribió al inglés Greaves una serie de cartas, que se publicaron en inglés en 1827 y luego se retradujeron y publicaron en alemán con el título de *Madre e hijo.* Esas cartas compendian eficazmente su doctrina.

En 1825 se retiró a Neuhof, donde un nieto suyo (hijo de Jacqueli, muerto alrededor de los treinta años) había logrado finalmente hacer prosperar la finca que Pestalozzi no había querido vender jamás. Ahí escribió el *Canto del cisne,* obra en parte autobiográfica y en parte de meditación teórica. Falleció en 1827.

18. NATURALEZA, SOCIEDAD, MORALIDAD

Está demostrado desde hace mucho que el peculiar *moralismo* de Pestalozzi se desarrolló independientemente de las formulaciones kantianas; tan es así que empieza a manifestarse en el *Diario* de 1774. En este escrito ocupa aún el primer plano el *eudemonismo* de Rousseau, pero se advierte ya una insistencia pragmática en los *deberes sociales* y en una *progresiva adquisición del hábito del esfuerzo:*

"No hay aprendizaje que valga nada si desanima o roba la alegría. Mientras el contento le encienda las mejillas, mientras el niño anime su actividad entera de júbilo, de valor y de fervor vital, nada hay qué temer. Breves momentos de esfuerzo aderezados de alegría y vivacidad no deprimen el ánimo... Hacer surgir la calma y la felicidad de la obediencia y del orden, he ahí la verdadera educación a la vida social."

El problema consiste en "reunir lo que Rousseau ha separado", es decir, la libertad de la naturaleza con la autoridad del deber, pues "ni aun en las circunstancias más favorables es lícito abandonar al niño a merced de su capricho". Realmente, también Rousseau había sostenido lo mismo, sólo que la preocupación de Pestalozzi por que se instaure un orden moral y una disciplina social es mucho más ingenua y manifiesta. Por otra parte, esta misma preocupación se halla en los penetrantes perfiles psicológicos que trazaba de sus pequeños discípulos de Neuhof.

Pero ¿son la disciplina social y el orden moral una y la misma cosa? Pestalozzi responde negativamente y da a su respuesta una forma orgánica y precisa después de que la Revolución Francesa lo ha confirmado en sus convicciones (esto es, que la obra educativa debe preceder y volver innecesaria la rebelión). "Hablan con el mismo espíritu oligarcas y *sans-culottes"* escribe en *Mis investigaciones, d*e 1797, y enuncia como imperativo ético: "No ser, en cuanto naturaleza moral, ni perseguidor, ni siervo, ni rebelde." Pero no dice lo que hay que ser positivamente porque decirlo no es lo que importa, sino hacerlo: es necesario *ser educadores* (al año siguiente Pestalozzi

será maestro en Stans).

Esta estrecha fusión entre planteamiento teórico y acción vital no le impedía al primero articularse con bastante claridad: al "estado de naturaleza", entendido como realización del amor inmediato de sí mismo, se contrapone el "estado social", realización utilitaria de la mayor ventaja para sí mismo obtenida mediante la aceptación de las restricciones y las convenciones sociales. Pero por encima de estos dos momentos se halla el que es verdaderamente moral y realiza al mismo tiempo la espontaneidad del primero y el orden del segundo.

En una palabra, para que la convivencia humana no sea constrictiva, debe basarse en la libre aceptación de los vínculos sociales no por simple cálculo, sino sobre la base del imperativo del deber, es decir, de la autonomía de la vida moral. La educación es precisamente el encaminamiento hacia esa autonomía.

Pero ¿cómo puede el educador conseguir semejante resultado, o sea, realizar una educación puramente liberadora, promotora de autonomía espiritual? ¿No es acaso su intervención siempre y necesariamente exterior?

Es aquí donde la profunda fe pestalozziana se expresa en toda su plenitud a través de la siguiente advertencia solemne:

"El niño, como el hombre, quiere el bien, mas no para ti, educador, sino para él mismo. El bien a donde debes conducirlo no debe ser tu capricho, una sugerencia de tu pasión, sino que debe ser un bien por sí mismo y aparecer como tal bien al niño. .. Todo aquello que despierta en él fuerzas, que le hace decir: yo puedo, él lo quiere. Pero este querer no se suscita con palabras, sino con los cuidados que se le prodigan y con las fuerzas que esos cuidados despiertan y estimulan en él."

De aquí la exigencia de *acción,* el rechazo del *verbalismo* preceptístico que hemos visto afirmar con tanto vigor por boca del Glüphi de *Leonardo* y *Gertrudis* y que en *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* se reafirma en la admirable manera que ahora se verá:

"Así como las definiciones, cuando preceden a las intuiciones, forman a los necios y presuntuosos, así las disertaciones sobre la virtud, cuando vienen antes que la práctica de la virtud, forman a los ociosos y orgullosos... La falta de una enseñanza práctica y experimental de la virtud tiene las mismas consecuencias que la falta de una enseñanza práctica y experimental en el campo científico."

Pero ¿qué son esas "fuerzas" que se deben "despertar" en el niño para encaminarlo concretamente hacia el apetito del bien? Pestalozzi, partiendo de una tradición de origen agustiniano *(posse, nosse, velle)* las identifica, en otro orden, como las fuerzas del corazón, de la mente y de la mano (o del arte). Sentimiento, intelecto y gusto constructivo práctico son para Pestalozzi los resortes fundamentales de nuestra acción. Esos resortes, al integrarse armoniosamente, determinan todos y cada uno de nuestros hábitos virtuosos; pero esta orgánica integración sólo se puede conseguir mediante una educación que se realice equilibradamente en su aspecto ético-religioso, en su aspecto intelectual y en su aspecto artesano (o *industrial* cómo se decía entonces de este aspecto del método pestalozziano).

19. LA EDUCACIÓN ÉTICO-RELIGIOSA (FE Y AMOR)

Para Pestalozzi, la educación de las fuerzas del corazón no es un aspecto particular de la educación, escindible de los demás. Ninguna educación intelectual y artesana es posible si antes no han sido educados los sentimientos y las aptitudes prácticas en general.

La educación ético-religiosa goza, pues, de una especie de procedencia ideal y temporal; es tarea de los progenitores atender a ella desde los primeros momentos de la vida del niño: "Es innegable que la fe y el amor que debemos reconocer como las fuentes divinas, eternas y puras de la vida moral y la religiosidad infantil, tienen la fuente de su formación y desarrollo en la vida familiar tal cual es sentida por el padre y por la madre; por lo tanto, es en ésta en lo que consiste la verdadera vida del infante." En efecto, el niño "antes que pensar y actuar, ama y cree", lo cual, naturalmente,

no debe entenderse en el sentido de que existe una vida sentimental desprovista de pensamiento y acción, sino en el sentido de que el pensamiento y la acción no se organizan sino sobre la base de una seguridad emotiva ya conseguida, de una cierta solidez en las relaciones afectivas, dado que "la esencia de la humanidad se desarrolla sólo en esa tranquilidad" que la madre proporciona en cuanto es el ser más naturalmente apto para ello.

Para Pestalozzi, entre el *amor* de los padres y la *fe* religiosa existe una continuidad plena: "Si la madre ama, ama también el hijo. Aquellos en quienes la madre tiene confianza, despiertan a su vez la confianza del hijo. Si de un extraño a quien el niño no ha visto jamás dice la madre 'Te ama, debes tener confianza en él, es un buen hombre, dale la manita', el niño le sonríe y le tiende la mano inocente. Y si ella le dice: 'Tienes en un país lejano un abuelo que te quiere', el niño cree en ese amor, habla con la madre de su abuelo, cree en el 'amor de éste y espera su herencia. Y también cuando ella le dice: `Tengo en el cielo un Padre de quien viene todo lo que tú y yo poseemos', el niño, fiado en la palabra de la madre, cree en el Padre que está en los cielos. Y cuando ella ora cristianamente y lee la Biblia y cree en el espíritu de amor que late en sus palabras también el niño ora con ella, cree en las palabras de amor cuyo espíritu aprende a conocer a través de lo que su madre hace y no hace."

20. LA EDUCACIÓN INTELECTUAL Y LA "INTUICIÓN"

Aunque acentuaba la importancia de los factores afectivos en la educación, Pestalozzi consideró siempre como el valor fundamental la claridad cognoscitiva basada en la experiencia, es decir, en la "intuición" efectiva de las cosas. En oposición a los sistemas de enseñanza puramente verbalistas de su tiempo, Pestalozzi reivindica los derechos de la directa aprehensión sensible de los objetos. Por lo demás, no se trata de una "sensación" pasiva, esto es, de un puro reproducir la realidad a la manera de un espejo. El sujeto, al captar la "forma" del objeto, distingue también, aunque sólo sea aproximativamente, "sus partes y su número" y asocia además entera la experiencia nueva a un sonido articulado o "nombre". *Forma, número* y *nombre* son para Pestalozzi los "elementos" de la intuición, o, lo que es lo mismo, de la actividad cognoscitiva en general.

Por eso, se ha tratado de ver en estos "elementos de la intuición" algo que se asemeja a las kantianas *formas a priori* del conocimiento (la forma correspondería al espacio, el número al tiempo, el nombre al concepto). Pero aunque esto puede parecer forzado, no por ello deja de ser cierto que el concepto pestalozziano de intuición tiene una función que, eh el plano pedagógico, se aproxima mucho a lo que la *síntesis a priori* kantiana desempeña en el plano cognoscitivo en general, es decir, la revaloración de la experiencia directa por lo que hace a fundamentar todos los conocimientos y, en general, todo el saber, inclusive el más abstractamente científico.

También Pestalozzi quiere, esencialmente, revalorar la experiencia de primera mano como la única que puede trasformarse en un saber sólido, precisamente porque está libre de las trabas del verbalismo huero y pretencioso. Afirma que en Stans ha aprendido a apreciar las ventajas que suponía "la inocente ignorancia" de sus pequeños discípulos: "Aprendí de ellos a apreciar todo el daño que para la fuerza efectiva de la intuición y para una comprensión auténtica de los objetos circunstantes representa el conocimiento del solo alfabeto y la confianza depositada en palabras que, por falta de referencias concretas, no son más que sonidos."

Por el contrario, cuando se parte de la experiencia directa y de su articularse natural de acuerdo con los tres "elementos" o facultades elementales, se pone en movimiento un fecundo proceso que pasa "de intuiciones oscuras a intuiciones determinadas, de intuiciones determinadas a representaciones claras, y de representaciones claras a conceptos evidentes".

He aquí "finalmente casado el arte de la enseñanza con la naturaleza, o por mejor decir, con la forma original mediante la cual ésta manifiesta los objetos del mundo", y he aquí, también, identificado, *el común origen de todos los medios de la instrucción.*

En efecto, de la intuición articulada en sus elementos surgen por una parte las enseñanzas

conectadas con la *forma* (dibujo, geometría), por la otra las conexas con el *número (aritmética)* y, por último, todo lo que se relaciona con los *nombres* (aprendizaje lingüístico).

Al desarrollo sobre todo de las dos primeras facultades elementales —forma y número— en estrecha conexión recíproca, Pestalozzi había dedicado desde la época de Burgdorf, valiéndose de la colaboración de Krüsi y otros, dos libros que debían servir de guía a las madres y a los maestros: *El libro de las madres* y *El ABC de la intuición.*

La lectura de estos libros nos revela que el procedimiento propuesto por Pestalozzi era más bien analítico y que no estaba libre de formalismo. Por ejemplo, se obliga al niño a dibujar, primero, lineas horizontales, luego líneas verticales, después ángulos rectos, etc., etc., antes de permitirle dibujar algo que tenga para él significado e interés. Si el concepto pestalozziano de la *intuición* como totalidad, donde mediante una labor de análisis emergen progresivamente los diversos elementos, parece preludiar a las doctrinas modernas de tipo "globalista", en la realidad didáctica, tal como Pestalozzi la practicaba y teorizaba en sus volúmenes, los "elementos" preceden a todo y se tenían en poquísima consideración los efectivos intereses infantiles, que están siempre dirigidos hacia lo concreto. Sin embargo, es de añadir que en la última obra, el *Canto del cisne,* no se advierte ya el menor rastro de esta preceptiva miniaturista ni de ciertos principios didácticos, algo ingenuos y esquemáticos, que desempeñaban un papel importante en escritos anteriores.

En el *Canto del cisne,* el principio único y fundamental es: "la vida educa", una admonición para que se realice la máxima simplicidad y naturalidad en todo procedimiento educativo. Es un principio de especial importancia para los fines del aprendizaje de la lengua materna, que en ningún caso "puede ser más rápido que los progresos realizados por el niño en sus funciones intuitivas". Por otra parte, procurar en esa forma que se verifique una adquisición cada vez más sólida y articulada de conocimientos lingüísticos, sobre la base de la experiencia directa, es, por otra parte, la mejor iniciación en las ciencias naturales.

También tocante a la enseñanza de las lenguas modernas Pestalozzi se indina por el método que hoy se denomina "directo". Es el mismo, observa, por el cual la humilde niñera de otro país enseña sin esfuerzo su propia lengua al niño que le han confiado. Y mediante ese procedimiento, añade Pestalozzi, el niño aprende no sólo los vocablos y las frases más simples, sino que pronto "llega con gran facilidad a apropiarse del espíritu de cada regla gramatical (que, de esa forma, se funda en la experiencia) comprendiéndola sin dificultad aun cuando la primera vez se le exprese verbalmente".

21. LA EDUCACIÓN DEL ARTE

De esta forma, se lleva a efecto, en sus aspectos ético-religiosos e intelectuales, esa "educación elemental" que se caracteriza por el "conformarse a la naturaleza del desplegamiento y el desarrollo de las aptitudes y fuerzas del género humano". Ahora bien, entre tales fuerzas figura también la que Pestalozzi llama de la *mano* o del *arte.*

Con esto, Pestalozzi no significa una tendencia de carácter propiamente estético sino, *en* un sentido más general, aquella "espontánea facticidad que recurre a operaciones físicas mediante las cuales el hombre tiende, siguiendo un fin espiritual, a transformar las propias disposiciones o la realidad externa". En un principio parece como que Pestalozzi no percibía ningún nexo claro entre esa tendencia activa y productiva y el aprendizaje "intuitivo". Un discípulo, luego colaborador, de Pestalozzi, Juan Ramsauer, describe así una lección del maestro en Burgdorf: Pestalozzi indicaba figuras de animales en cartelones murales, decía el nombre y lo hacía repetir en voz alta, en coro. Por otra parte, consentía, o mejor dicho, estimulaba, una actividad simultánea de dibujo libre: los niños garabateaban como les venía en gana sin que entre esta actividad y la lección "intuitiva" hubiese ninguna relación.

Como se ha visto, más tarde Pestalozzi conectó el dibujo con la actividad intuitiva, pero a costa de la libertad de expresión. Finalmente, en el *Canto del cisne,* sostuvo de nuevo, en armonía con el principio de que "la vida educa", la plena libertad de la expresión gráfica hasta que el niño sienta la

necesidad de una guía y vaya a buscarla.

Pero la tendencia a la actividad, implícita en todos los niños, no se conforma con expresarse a través del dibujo, sino que "los impulsa a realizar por sí mismos, con las propias manos, todos aquellos trabajos cuya naturaleza esencial han comprendido". Por eso quieren aprender a manejar toda suerte de instrumentos y dedicarse a diversos trabajos productivos, de lo que sacan no tanto específicas habilidades técnicas cuanto una mayor capacidad para intuir el mundo circundante en todos sus aspectos y una personalidad más rica y armoniosa. Esta educación artística en sentido puramente artesanal o de trabajos manuales puede encauzarse más adelante hacia manifestaciones estéticas, de manera análoga a lo que ha ocurrido con las diversas artes en el arco de su evolución histórica.

Estas ideas escapan de caer en el concepto utilitario y de adiestramiento precoz al trabajo productivo, y al mismo tiempo, se salvan de la idolización romántica del arte puro. Su base es la vasta experiencia acumulada por Pestalozzi sobre todo en Yverdon.

El francés Marc Antoine Jullien, quien fue funcionario napoleónico en Milán, a quien debemos el más amplio testimonio directo sobre Yverdon, que visitó en 181o, describe así la íntima compenetración entre actividades manuales e intelectuales que reinaba en la escuela:

"El método [de Pestalozzi] se funda en la acción, tanto porque el niño encuentra por sí solo los diversos elementos del saber al igual que los desarrollos sucesivos, como porque se ve obligado, a través de signos representativos o construcciones, a hacer visible y sensible lo que ha conseguido. Este principio en virtud del cual el niño sustituye el libro con su experiencia personal, las imágenes con la naturaleza y los objetos, los razonamientos y las abstracciones con ejercicios y hechos, se aplica en cada momento de la instrucción y *a* todos los ramos del saber... Se recurre a la *acción* en todas sus modalidades y formas. El niño observa, investiga, recoje materiales para sus colecciones, experimenta más que estudia, actúa más que aprende... Esta forma de educación elemental, que obra en lo íntimo del espíritu, se propone dirigir y desenvolver la actividad de éste sobre la base de las percepciones de los objetos y de la naturaleza; en cambio, paralelamente, la educación *industrial* (es decir, los trabajos manuales), que es, por el contrario, resultado de una acción desarrollada exteriormente, tiene por objeto dirigir y desarrollar la actividad externa dei cuerpo secundada por la inteligencia y enderezada hacia los objetos de la naturaleza."

Adolphe Ferrière, comentando en 1929 esta página, escribía que "bien puede sacarnos los colores a la cara, a nosotros, hijos del siglo XX, que aún no sabemos, como lo sabía Pestalozzi ciento veinte años ha, dar el lugar que les corresponde a las facultades creadoras del niño".

22. UN CRÍTICO DE PESTALOZZI: EL PADRE GREGOIRE GIRARD

Pero no todos los visitantes de Pestalozzi recibieron impresiones tan entusiastas como Jullien o como aquel de quien habla el mismo Pestalozzi que concluyó diciendo: "¡Esto no es saber, es poder!"

Efectivamente, pasando por alto los defectos administrativos y las rencillas entre los maestros, que en ciertos momentos bajaron mucho el nivel educativo de Yverdon, algunos visitantes, como Gino Capponi, se sintieron irritados por el espíritu baconiano que se manifiesta en la citada frase, es decir, la preeminencia que en la institución pestalozzina se concedía al estudio de la naturaleza, las ciencias, la geometría, la matemática y el dibujo por sobre la enseñanza directa de la lengua y la gramática.

Por contraste, el padre franciscano Gregoire Girard (1765-1850), de Friburgo, que fue por largo tiempo prefecto de las escuelas de ese cantón, trató de llevar a la práctica una enseñanza fundada esencialmente en la lengua madre. Animado de un celo al mismo tiempo religioso y pedagógico, estudió con atención los métodos de Pestalozzi y en 1810 el gobierno federal le encargó un informe sobre el instituto de Yverdon. En dicho documento, en general favorable, hace una crítica similar a la que hemos mencionado antes, o sea que se otorga una importancia excesiva a la ciencia y a la

matemática. Una breve escaramuza verbal, referida por el mismo Girard, ilustra a la perfección las posiciones y convicciones respectivas. A Girard, que insistía en considerar excesiva la parte concedida a la matemática, Pestalozzi había contestado diciendo que no quería que sus muchachos aprendieran nada que no se les pudiera demostrar con claridad "como que dos y dos son cuatro"; a lo que Girard había dicho: "En tal caso, si yo tuviera treinta hijos no os confiaría ni siquiera uno, porque os sería imposible demostrarle como dos y dos son cuatro que yo soy su padre y tengo el derecho de mandar en él."

Según Girard, la educación del sentimiento y la conciencia tiene su vehículo natural —y en ello repite un motivo típicamente romántico— en la expresión lingüística. Por lo tanto la lengua madre debe ser la espina dorsal de una enseñanza que no quiera limitarse a lo extrínseco, sino educar *a* las almas y formar caracteres. Son claramente indicativos de esta tendencia los títulos de las dos obras principales de Girard: *De la enseñanza regular de la lengua madre* (1844) y *Curso educativo de la lengua madre para las escuelas y las familias* (1845-48)

Las escuelas al cuidado del padre Girard eran para el pueblo y la pequeña burguesía y en ellas se practicaba (como ya lo había hecho Pestalozz1) la enseñanza mutua, procurando, por otra parte, que los alumnos más aventajados no funcionaran siempre como "monitores" a fin de no engendrar en ellos sentimientos de superioridad. La instrucción es obra de amor y debe mitigar y apagar rivalidades y odios.

La lengua, la historia, la geografía, la religión, ocupaban una posición preponderante con respecto a la aritmética, la geometría y el dibujo. A partir del segundo año, el aprendizaje lingüístico se centraba en la gramática. No obstante el cuidado con que se había preparado la progresión de las nociones gramaticales (con pretensiones de lógica en el cuarto y último año del curso) persistía en todo ello una cierta aridez señalada incluso por Capponi, quien visitó las escuelas en 182o, no obstante la declarada preferencia de éste por el enfoque lingüístico de Girard respecto del científico-matemático de Pestalozzi.

Entre las otras iniciativas educativas realizadas en Suiza en los primeros decenios del siglo XIX, sobre todas las cuales influyó en alguna forma el apostolado de Pestalozzi, son dignos de mención especial los institutos de Hofwyl (cerca de Berna) fundados por el patricio Phillip Emanuel von Fellenberg (1771-1844), que se valió de los servicios de otro educador insigne, Johann Jakob Wehrli. Se trataba de una obra filantrópica que era al mismo tiempo un experimento bastante bien logrado de escuela técnica agronómica (más tarde se añadieron escuelas normales secundarias para varones y para mujeres). Hofwyl fue por muchos lustros meta admirada de peregrinaciones provenientes de todas partes de Europa.

Más que Pestalozzi fue Girard quien influyó sobre el párroco protestante François Naville (1784-1846). Nativo de Ginebra, fundó cerca de esta ciudad, en Vernier, una escuela modelada según la fervorosa religiosidad del llamado "despertar" protestante, movimiento que conciliaba la inspiración cristiana con exigencias liberales y del que era campeón el pastor protestante Alexandre Vinet, de Lausana.

IV. FRIEDRICH FRÖBEL Y LA PEDAGOGÍA ROMÁNTICA

23. EL OPTIMISMO PEDAGÓGICO DE JEAN-PAUL RICHTER

Mientras la pedagogía de Pestalozzi mantiene aún la exigencia ilustrado-kantiana que, al distinguir entre naturaleza y razón, quiere que se obedezca a la primera para mejor someterla a la segunda, la pedagogía más característicamente romántica hace hincapié en la intuición romántica de la naturaleza en cuanto manifestación directa de la razón y expresión vital y perfecta de la divinidad.

El optimismo pedagógico implícito en semejante enfoque tuvo como primer y más brillante exponente al poeta y escritor Jean-Paul Richter (1763-1825), autor de un libro titulado *Levana o teoría de la educación* (1807), auténtico himno a las infinitas potencialidades positivas contenidas en el espíritu infantil.

Richter se complace en considerarse continuador de Rousseau y se hace llamar Jean-Paul, así como aquél era llamado familiarmente Jean-Jacques. Si bien endereza contra Rousseau algunas objeciones marginales, no sólo reafirma su optimismo pedagógico sino que lo lleva más allá de los límites respetados por el ginebrino, para quien ese optimismo era una hipótesis de trabajo indispensable a su proyecto de reforma político-social.

Mientras el optimismo de Rousseau es, pues, un optimismo metodológico que para llevarse a la práctica necesitaría condiciones-límite imposibles de realizar, el optimismo de Jean-Paul es inmediato, cordial, fácil y ligeramente superficial.

A despecho de estos límites evidentes, la lectura de *Levana* sigue siendo agradable e instructiva por la amorosa penetración del espíritu infantil de que hace gala el autor. *Levana* es la diosa que los padres romanos invocaban en el momento de levantar de la tierra, como signo de reconocimiento, a sus hijos recién nacidos. El nombre quiere decir, pues, reconocimiento del hecho de que en los niños está la continuación de nosotros mismos y el porvenir del mundo, “la tierra prometida que podemos otear, pero no alcanzar”.

Richter se aparta de Rousseau al pedir una educación religiosa precoz, convencido de que “la religión es la poesía de la moral”, pero pone en guardia contra la práctica (por desgracia tan extendida) de fundar el “temor de Dios” en el miedo: “Que no sea el miedo lo que cree al Dios de la infancia; el miedo es creación del espíritu maligno; ¿tendrá por ventura el diablo que convertirse en el abuelo de Dios?”

Sin embargo, si no sobre el temor, el sentimiento religioso debe fundarse sobre el sentido de lo sublime, incluso terrífico: “Cuando en la naturaleza se manifieste lo grandioso, la tempestad, el trueno, el cielo estrellado, la muerte, pronunciad ante el niño la palabra Dios.”

Richter considera el juego como una “actividad seria” fundamental para el niño, y reconoce en él perspicazmente los aspectos creadores en virtud de los cuales deben preferirse los materiales simples a los juguetes complicados. El niño que juega debe gozar de absoluta libertad, no se le debe imponer un orden preconstituido ni límites arbitrarios. El niño entregado al juego, al mismo tiempo que vierte en él sus inagotables energías, descubre sus propios límites, establece un orden propio, realiza su armonía espiritual. En efecto, el juego humano, a diferencia del juego de los animales, es una actividad del alma, una forma de vida espiritual.

Richter querría que en las escuelas se concediese un amplio lugar a las materias científicas y a las actividades artísticas y de investigación, en las que “los niños encuentran diez veces más motivos de placer que en liberar de sus velos y sus vendas a las antiguas gracias momificadas”, y le parece que esto podría ser un modo de dar “nutrimento común” a los niños de clases sociales diversas, destinados a separarse más tarde para siempre. También abordó el problema de la insuficiente consideración que se otorga al sexo femenino y sugirió remedios educativos que pueden considerarse en general sensatos.

24. FRÖBEL, LA VIDA Y LA OBRA

Si la pedagogía del juego tuvo en Richter un valioso defensor, en un plano general y literario, en Friedrich Fröbel encontró, al mismo tiempo, su máximo teórico y su más ilustre realizador práctico.

Fröbel nació en Oberweissbach, Turingia, el 21 de abril de 1782. Poco menos de un año después perdió a la madre. El padre, pastor luterano de campo, no podía ocuparse mucho de él; tampoco la segunda esposa, que pronto tuvo hijos propios, supo corresponder al apego y a la sed de afecto que le demostraba el pequeño. La infancia de éste fue melancólica, se transfirió, primero, a la casa de un tío, residente en Stadtilm, donde asistió a la escuela municipal, y después, en calidad de aprendiz forestal (pues no prometía mucho como estudiante), bajo la dirección de un guardabosque, a Hirschberg, sobre el Saale. En sus tres años de aprendizaje lo único que aprendió fue a amar la naturaleza, a reconocer en las creaturas una expresión de la universal armonía de lo creado.

Posteriormente, habiendo llegado casi por casualidad a la Universidad de Jena (había ido a visitar a un hermano suyo) consiguió que le dejaran asistir primero como oyente y luego como estudiante regular a los cursos de ciencias, filosofía, arquitectura y, sobre todo, mineralogía (incluso fue a parar a la cárcel por deudas). Al cabo de dos años en Jena, volvió a su casa para ayudar a su padre, viejo y enfermo; a la muerte de su progenitor, desempeñó varios oficios como los de agrimensor y secretario-administrador.

En 1805; decidido a dedicarse a la arquitectura, se trasladó a Francfort del Meno, invitado por un amigo. En esta ciudad, contrariamente a sus proyectos, encontró empleo como maestro en una escuela modelo de un tal Grüner, discípulo de Pestalozzi, donde se le reveló de pronto su verdadera vocación: sería educador.

Casi como un peregrino, fue a visitar Yverdon, que le causó una profunda impresión ("Todo ahí está vivo —comentaba—, todo es actividad, placer, alegría"). En 1808 retornó ahí como acompañante de algunos muchachos de los cuales era preceptor particular, con la intención de estudiar más detenidamente el método pestalozziano para luego difundirlo en su país, como en efecto se esforzó por hacer. Pero, al mismo tiempo, la vida en Yverdon empezó a revelarle las deficiencias de la institución, las intrigas que urdían unos contra otros los maestros y las luchas que envenenaban la atmósfera. En 1810 regresó a Francfort con sus discípulos, después de una ruptura total con Pestalozzi, y al año siguiente abandonó el oficio de preceptor y reanudó los estudios universitarios, primero en Gotinga y luego en Berlín, para profundizar en las ciencias naturales y del lenguaje. De esto esperaba esclarecimientos útiles para ciertas intuiciones pedagógicas que había tenido al comprobar que los métodos de Pestalozzi eran impropios para la primera infancia. Fröbel percibía singulares analogías entre el mundo físico y el espiritual. Por ejemplo: "Lo esférico es lo perfecto y lo finito; reúne la perfección y la imperfección, lo completo y lo incompleto... La ley esférica es la ley fundamental de toda auténtica y suficiente educación del hombre."

En Berlín estudió sobre todo mineralogía y respiró la atmósfera arrebatadora de los preparativos para la lucha antinapoleónica. En 1813 se alistó voluntario, participó en la guerra como miembro del cuerpo de Lützov y conoció ahí a Middendorff y Langethal, que habrían de ser sus colaboradores principales. Terminado su servicio volvió a los estudios y para ganarse la vida aceptó un modesto cargo de auxiliar de la cátedra de mineralogía. Parecía como si el amor por la naturaleza y sus maravillas hubiera predominado definitivamente en él sofocando todo interés pedagógico. Lejos de ello, cuando en el otoño de 1816 se le ofreció la oportunidad de dedicarse a la educación de los hijos de sus dos hermanos, uno de los cuales había muerto poco antes, abandonó inmediatamente Berlín para trasladarse a su región natal. Era la ocasión que esperaba para organizar un instituto educativo. Mandó llamar a sus amigos Middendorff y Langethal, que aceptaron, y empezó a trabajar, al año siguiente, en una finca de la aldea de Keilhau.

A despecho de las no pocas dificultades con que tropezó, el Instituto creció hasta reunir unos sesenta alumnos. Mientras tanto, Fröbel se preocupó de aclarar y organizar sus ideas pedagógicas que expuso ampliamente en el volumen titulado *La educación del hombre,* del año de 1826.

Pero en el fondo, Keilhau no pasaba de ser un simple internado con una orientación humanística, mejor organizado que los demás pero sin ningún carácter revolucionario. Sin embargo, reinaba en la escuela un espíritu liberal que suscitó las sospechas de quienes, en ese periodo de nueva reacción, andaban a caza de "demagogos" e inducían a los gobiernos a disolver incluso las asociaciones patrióticas de estudiantes surgidas a raíz de la guerra de independencia. Aunque no se tomó ninguna medida contra el Instituto, la afluencia de alumnos disminuyó y Fröbel, dejándolo todo al cuidado de su esposa y sus amigos, se dirigió a Suiza donde fundó otros, se ocupó de cursos de perfeccionamiento para maestros y dirigió un orfanatorio en el mismo castillo de Burgdorf donde Pestalozzi había realizado uno de sus experimentos educativos. Sin embargo, en 1836 cedió la dirección a Langethal y regresó a Keilhau, cerca del cual, en Blankenburg, fundó un "Instituto para la enseñanza intuitiva con fines de autoinstrucción". No se trataba de una escuela, sino de una especie de establecimiento para estudiar y preparar el especial material didáctico o "auto-didáctico" concebido por Fröbel para la educación de la primera infancia, que debería realizarse en el seno de la familia. Posteriormente, el nombre se cambió en "Instituto para la educación del impulso activo de los niños". Se fundó un periódico que diera a conocer el nuevo material y Fröbel en persona viajó por Alemania dictando conferencias demostrativas. Tanto en Blankenburg como en otros lugares Fröbel reunía de vez en cuando niños con los cuales experimentaba su material y demostraba a otros el empleo de éste: pero no fue sino hasta 1839 cuando abrió una institución educativa propiamente tal para niños de edad preescolar que al año sucesivo bautizó con el nombre de *Jardín general alemán del niño.* Jardines para niños *(Kindergarten)* se llamarán en lo sucesivo todos los establecimientos análogos que no tardaron en surgir en otras localidades, a despecho de las muchas dificultades que Fröbel siguió encontrando por efecto del fondo político de su labor y que era echar las bases para la formación del carácter *alemán,* en un sentido libre, abierto y responsable, poniendo, de esa forma, los fundamentos de una auténtica unidad nacional.

1848 fue el año triunfal para Fröbel; las asociaciones liberales de maestros adoptaron la idea de la educación preescolar y, a juicio de muchos, Fröbel se convirtió, por lo que toca al aspecto educativo, en el profeta de la organización federal de Alemania que parecía a punto de ser realizada por el Parlamento.

Ello explica por qué la reacción política posterior a los acontecimientos de 1848 embistió también contra la obra de Fröbel: Prusia y algunos estados menores prohibieron los jardines de la infancia (1815). En vano luchó Fröbel contra la prohibición, fundada sobre la idea de que la educación ajustada a sus ideas era "atea y socialista": al año siguiente falleció en el castillo de Marienthal que le había sido concedido poco tiempo antes a fin de que fundara una institución más, o sea, el "Instituto de unificación integral de la vida mediante la formación evolutivo-educativa del hombre".

Entre los muchos escritos de Fröbel, en su mayoría de ocasión, son de recordar los siguientes: *Principios de educación del hombre* (1833) y *Cantos maternales y caricias* (1844), colección de poesías educativas ilustrada y complementada con instrucciones pedagógicas.

25. FRÖBEL Y SU INSPIRACIÓN FILOSÓFICA Y MORAL

Base de la pedagogía de Fröbel es la intuición de la profunda *unidad de lo real*. Se trata de un motivo presente en todo el movimiento romántico y que había sido desarrollado especulativamente en forma notable sobre todo por Schelling, Schleiermacher y por la confusa filosofía de Karl Christian Krause (1781-1832) con quien Fröbel mantuvo estrecho contacto. Krause, discípulo de Schelling, había elaborado un sistema denominado *panenteísmo,* porque si bien consideraba cada entidad como expresión de lo Absoluto, acentuaba la exigencia de que tuviese una autonomía relativa, pero no exclusiva, ya se tratase de una nación o de un individuo. Así, en forma por demás curiosa, llevó su escrúpulo de pureza lingüística nacional hasta el extremo de purgar de su vocabulario todo término de origen latino (por efecto de lo cual sus obras resultan más

comprensibles traducidas que en el original), mientras por otra parte persiguió proyectos universalistas, primero, a través de la masonería y luego de una "Liga de la humanidad" fundada por él mismo.

En Fröbel encontramos una insistencia análoga y simultánea en ciertos temas nacionales y universalistas, y se advierte en general una amorosa preocupación por todos los seres de la naturaleza, junto con una religiosa admiración por el orden universal, entendido como orden dinámico al que es posible contribuir activamente.

Verdad es que a propósito de estos temas ni se adhiere estrechamente al pensamiento ajeno, ni llega a una formulación personal y clara. Su prosa es poética y alusiva y tiende más a nublar las dificultades conceptuales que a resolverlas. Sin embargo, latía en él un sentimiento tan hondo de la presencia de lo divino en lo humano, así como de que "en Dios está el fundamento único de todas las cosas" (de forma que debe haber una consonancia profunda entre nuestro ser y la naturaleza fuera de nosotros), que se dedicó amorosamente a estudiar los modos como podía realizarse con el mayor provecho este universal *enlace* de todos los seres en cuanto instrumento educativo.

Ahora bien, una visión *dinámica* de la naturaleza, incluso la animada (que los descubrimientos de la época en el campo de la electricidad volvían plausible), aunada al interés por la *cristalografía* —que Fröbel debía a sus estudios mineralógicos— le sirvieron para identificar en modo muy singular el aspecto educativamente más primitivo de este enlace. Es decir, partiendo del supuesto de que materia y fuerza se identifican, Fröbel se esforzó por encontrar las figuras materiales primitivas que son la expresión simple de la fuerza única que anima al universo.

Cuando "la fuerza se desenvuelve y se representa a *sí* misma en todas direcciones, uniformemente, en plena libertad y sin obstáculos, la manifestación espacial, el efecto corpóreo de ello es una *esfera,* por lo que la forma esférica, o, en general, la forma corporal redondeada, se nos aparece también como la forma de la naturaleza primera y más universal, y también como la última y más universal". Por consiguiente, la esfera es *"la figura originaria,* la unidad de todas las formas y las configuraciones terrestres y *naturales".*

Ahora bien, aislando las dobles direcciones fundamentales que se pueden considerar en una esfera se genera otra figura fundamental, el *cubo.* Invirtiendo el número de vértices y superficies se obtiene el *octaedro;* desarrollando alternativamente las caras se llega al *tetraedro,* y así, sucesivamente, diferenciando la medida de las fuerzas en las diversas direcciones, se obtienen todos los demás sólidos (de la cristalografía).

Con intuición que más tarde se revelará dotada de un cierto fundamento científico, Fröbel percibe una continuidad plena entre las energías cristalógenas y las energías vitales, así como una continuidad sustancial entre la vida de la naturaleza y la vida del espíritu.

Fröbel creyó firmemente que entre estas ideas de filosofía natural y la práctica educativa existían estrechas relaciones, aunque, por lo demás, se limitó a enunciarlo de una manera general. Ya hemos visto que hablaba de la "ley del desarrollo esférico", con lo que quería decir la ley del "desarrollo omnilateral de lo interior a lo exterior" de que se discutía mucho en sus institutos.

Ese desarrollo es una exteriorización activa de potencialidades, de fuerzas. Para Fröbel no hay desarrollo psíquico posible si no es sobre la base de operaciones concretas. "El hombre —dice— sólo puede conocer plenamente lo que le es posible representar exteriormente, lo que puede reproducir. Para adquirir conocimiento el alumno debe vivir, y pensando, hacer, y haciendo, pensar."

Para Fröbel el juego es esta libre actividad que es conquista de destreza y conocimiento, jugando, el niño entra en relación concreta con el mundo, realiza plenamente algunos de esos enlaces con la naturaleza que expresan la divina unidad de lo real.

Pero el desenvolvimiento más característico de la metodología pedagógica de Fröbel se cumplió, sin lugar a dudas, al tener de repente la intuición de que *el material primitivo del juego infantil debía estar constituido por las mismas formas primigenias en las que a su juicio* se *manifestaba la fuerza universal.*

26. FRÖBEL: EL JUEGO EDUCATIVO Y LOS "REGALOS"

Sin embargo, Fröbel, al modelar los diversos tipos del material para sus juegos educativos, no reprodujo la serie de sólidos precitados, sino que, inspirándose en ellos, tuvo sabia y experimentalmente en cuenta la necesidad de estimular eficazmente la "tendencia a la actividad" del niño.

La serie completa de sus "regalos" resultó a fin de cuentas constituida de la manera siguiente:

1) Una pelota de tela, con seis pelotas menores de los colores del arco iris, y un soporte para hacerlas oscilar.
2) Una esfera, un cubo y un cilindro de madera, de iguales dimensiones básicas.
3) Un cubo descomponible en ocho cubos pequeños.
4) Un cubo descomponible en ocho paralelepípedos o ladrillitos.
5) Un cubo descomponible en 27 cubos chicos.
6) Un cubo descomponible en 27 paralelepípedos chicos.

El material se acompañaba de cuadernillos de instrucciones que contenían asimismo versitos para cantar en coro. Además, el instituto de Blankenburg producía otros materiales como cajas con trocitos de mosaico, bastoncillos y cuentas (es evidente la intención de hacer que el niño pudiera pasar de lo concreto de los sólidos a las "abstracciones" de la superficie, la línea y el punto), así como reproducciones en madera de sus amadísimos sólidos cristalográficos.

Fröbel atribuía a sus regalos especiales significados simbólicos (por ejemplo, la esfera representaba la coincidencia de los contrarios; el cubo la estabilidad del universo) y a este respecto sería harto fácil hacerle reproches. En realidad, la serie de los regalos del 39 al 6° es una especie de juego de construcciones y en conjunto se trata de un material que permite al niño ejercer libremente su actividad.

Sin embargo, el mismo Fröbel y sus colaboradores cedieron a la tentación de organizar colectivamente el juego, con mucho orden y acompañado de coros y cancionetas, no obstante que los "regalos" habían sido pensados para uso familiar y que, hasta lo último, la máxima ambición de Fröbel fue poder educar no tanto a los niños directamente, cuanto a las madres y a las jovencitas. Por otra parte, la concepción misma de Fröbel sobre el juego infantil era el mejor correctivo contra el riesgo de caer en una rutina obligada: "En este periodo —escribe— el juego es el producto más puro y espiritual del hombre, al mismo tiempo que el modelo y la imagen de la vida humana entera, de la íntima y secreta vida natural del hombre y de todas las cosas. Por eso genera júbilo, libertad y satisfacción, reposo en sí y fuera de sí, paz con el universo. En él residen y de él brotan las fuentes de todo bien."

En buena parte, del feliz desenvolvimiento de la actividad jubilosa del niño dependerá el carácter futuro del hombre. Por consiguiente, ni el juego ni ninguna otra actividad educativa deben ser ni obligatorios ni coactivos: "la educación, la instrucción, la enseñanza, desde un principio, desde sus primeros elementos, deben *dejar hacer, secundar* (exclusivamente preservar y proteger), y no *prescribir, determinar, intervenir".*

27. FRÖBEL: EL TRABAJO Y LA EDUCACIÓN MORAL

El desemboque natural del juego es el trabajo. El niño pequeño querría ayudar en mil modos en las actividades de los adultos y es un error desalentarlo, y un error crear falsas barreras entre la actividad que se hace "por juego" y la que se cumple "seriamente".

"El hombre en general tiene del trabajo, de la actividad, de la laboriosidad, un concepto exterior, completamente falso y, por lo mismo, muerto e inconsistente, que no despierta ni alimenta la vida, ni tanto menos lleva en sí un germen de vida, y que por lo tanto pesa, oprime, humilla y estorba.

"Dios crea y obra ininterrumpidamente... *Dios creó al hombre, copia de Él* mismo; *lo creó para*

que fuera la imagen de Dios. Por eso el hombre debe crear y obrar a semejanza de Dios. Su espíritu, el espíritu del hombre, debe cernirse sobre la materia informe y sin figura, moverla para que tome figura y forma, ser y vida. Tal es el alto sentido, el significado profundo, el gran objetivo del trabajo y la laboriosidad, del producir y del *crear,* como solemos decir con veraz y característica palabra."

Por ello se debe encaminar al niño al trabajo en formas sencillas y naturales. Los jardines de infancia deben disponer de un terreno, un jardín, dividido en dos partes. En una habrá pequeñas parcelas individuales que cada niño cuidará por sí solo como mejor pueda, la otra se destinará al trabajo colectivo donde se estimule el naciente espíritu de colaboración de los pequeños.

Fröbel nutre una profunda confianza en la bondad de la naturaleza infantil, es decir en el sentido de que el niño, colocado en situaciones apropiadas, desarrolla inclinaciones activas y espíritu de colaboración, sentimientos afectuosos y una honda sensibilidad religiosa. El hecho de que no acontezca así con la frecuencia lo imputa —rousseaunianamente— a la sociedad: "Es ciertamente una profunda verdad (que por desgracia se desquita a diario, ásperamente, del hecho de que no se la reconozca como es debido), la de que en general es el hombre, el otro hombre, a menudo el mismo hombre que educa, quien vuelve malo por vez primera al niño."

Fröbel acusa sobre todo a los educadores, quienes "ven en los niños y en los púberes nada más que diablillos al acecho, pérfidos, malignos, ahí donde otros no advierten, si acaso, más que una broma llevada al extremo límite, o bien la consecuencia de una alegría de vivir demasiado libre".

El mérito mayor de Fröbel consiste quizá en no haberse nunca apartado ni explícita ni implícitamente de una actitud de respeto auténtico y religioso por la personalidad infantil *in fieri* (demostrando con ello una coherencia poco común entre los pensadores románticos, como ya hemos visto).

"Cada hombre —escribe—, desde niño, debe ser conocido, reconocido y tratado como miembro necesario y esencial de la humanidad; por ello, los progenitores, en cuanto que los tienen bajo su cuidado, deben sentirse y reconocerse responsables ante Dios, ante el niño y ante la humanidad."

Por tanto, el niño "desde que aparece en la tierra, desde su nacimiento, debe ser comprendido de acuerdo con su naturaleza, debe ser tratado con justicia y puesto en el libre y pleno ejercicio de sus fuerzas. En modo alguno deben ejercitarse fuerzas o miembros aisladamente, en detrimento de los otros, impidiendo el desarrollo de éstos; el niño no debe ser, ni siquiera en parte, encadenado, atado, impedido, ni más tarde se le debe tener en andaderas". Esta libre expansión, a un tiempo física y espiritual, es fuente natural de alegría y satisfacción.

Por lo tanto, se debe estimular, no combatir, la búsqueda de la alegría y la satisfacción. Fröbel no es menos "eudemonista" que Rousseau, antes bien, mientras Rousseau liga la génesis de la sociabilidad a la piedad, es decir, a un sentimiento doloroso, Fröbel ve esa génesis más bien en la satisfacción que le producen al niño los juegos colectivos: en efecto, tales son, apenas es posible, sus juegos favoritos, de manera que "desarrolla así su sentido y su sentimiento de comunidad, de las leyes y exigencias de la comunidad. El niño trata de verse en sus compañeros, de sentirse en ellos, de medirse y pesarse con relación a ellos, de conocerse y encontrarse a través de ellos."

No obstante la gran importancia otorgada a la actividad espontánea, no se mengua en nada la grave responsabilidad de la obra educativa organizada, esto es, de la escuela. En efecto, cada individuo debe *recorrer el camino de la humanidad,* pues de otra manera "no entendería ni el mundo que lo ha precedido ni aquel en que vive". Pero este proceso no puede efectuarse "por el muerto camino de la imitación, de la copia y de la imagen sino por la senda viva del desarrollo y del perfeccionamiento libre y espontáneo".

Por lo tanto, esta especie de "recapitulación" del pasado que la escuela hace cumplir a los alumnos implica más una compleja organización de actividades que lecciones *ex cathedra,* tanto en el nivel elemental y secundario, como en el jardín de la infancia. Sólo de tal guisa se forman seres que "crecen y se desarrollan armónicamente en muchas direcciones", según el ideal al mismo tiempo humanístico y romántico que tuvo en Fröbel su más ilustre y coherente defensor.

28. ALBERTINE NECKER DE SAUSSURE Y LA "EDUCACIÓN PROGRESIVA"

Un lugar prominente en la pedagogía romántica ocupa Albertine-Adrienne Necker de Saussure (1766-1841), prima y amiga de Madame de Staël y esposa de un sobrino del ministro Necker. Ginebrina de nacimiento, de religión calvinista, embebida de cultura romántica, pero dotada de un admirable *sentido* de mesura y de sólidas convicciones ético-religiosas, dio su formulación más equilibrada al concepto de la educación como proceso indefinido de autoformación, al que no pueden señalarse sino metas muy provisorias.

Su *Educación progresiva o estudio sobre el curso de la vida* (aparecida entre 1828 y 1838) tuvo gran resonancia y fue juzgada por Capponi como "libro que cualquier hombre se preciaría de haber escrito pero que sólo podía haber sido hecho por una mujer".

Empieza la Necker rectificando significativamente la formulación kantiana para la cual el fin de la educación es "desarrollar en el individuo toda la perfección de que sea susceptible", pues lo más a que pueda llegar intencionalmente la educación es a "dar al discípulo la voluntad y los medios para alcanzar un día la perfección de que será capaz".

Lo que la autora pretende subrayar en esta forma es el concepto mismo de educación "progresiva", para lo que cuenta en realidad no son tanto los resultados específicos conseguidos en un momento determinado, cuanto las propensiones morales y la capacidad de ulterior asimilación. El perfeccionamiento no debe cesar nunca, porque "no crecer es decrecer, no avanzar es retroceder".

De su sólida fe cristiana toma la Necker, al mismo tiempo, la indicación del sentido de este perfeccionamiento (según dos órdenes de finalidades, terrenas y ultraterrenas) y la conciencia de la infinitud de la tarea. Por lo demás, su obra es un análisis minucioso del desarrollo desde la infancia hasta la juventud, y una serie de consejos acerca de la medida y la modalidad de las intervenciones a su juicio indispensables para modificar al ser humano en el curso de ese desarrollo. Como no comparte el optimismo rousseauniano —quizá porque no ha penetrado en su significado— propugna por la función de guía que debe tener el educador ("hacer hacer") en vez de limitarse a proteger al educando contra la intervención de agentes exteriores como quieren los cánones de la educación negativa ("dejar hacer").

En un principio, la intervención del educador es dominante y no admite discusión, después tiende a asegurarse la cooperación del niño, y por último no pretende ser más que estímulo de la capacidad ya autónoma de perfeccionamiento del joven.

En atención a la exigencia de un desarrollo armonioso y total, la Necker sostiene que también la educación religiosa debe iniciarse precozmente, como también, en general, la educación de los sentimientos, entre los cuales reconoce como ya operantes y presentes en el niño la *admiración, el* sentimiento *estético* (aunque diversamente que en los adultos) y las tendencias *sociales,* a las cuales atribuye una gran importancia porque señalan al *grupo infantil* como un factor educativo fundamental.

Admite —con mucha cautela— los *castigos,* pero condena los premios por inmorales y otorga la máxima importancia al juego, tanto en el plano higiénico como en el moral e intelectual. Si bien reconoce al estudio de las lenguas y del mundo clásico la más alta eficacia formativa, la Necker señala los peligros de las "lecciones" aprendidas de memoria y los áridos ejercicios de traducción: el muchacho debe colaborar activamente no sólo con el intelecto sino también con el corazón en la educación que se le imparte. Para ello, es indispensable que el maestro conozca, y sepa manipular, sus intereses.

Profundas y sensatas consideraciones dedica la Necker al problema de la educación femenina. Si bien no adopta posturas "feministas" reivindica el derecho de las mujeres a una educación que no sea ni sentimental, ni erudita, pero que no carezca de sustanciosos estudios que les eduquen la inteligencia ni de las actividades estéticas y prácticas conexas con su función familiar.

V. LA POLÉMICA CONTRA EL IDEALISMO

29. EL IRRACIONALISMO DE ARTHUR SCHOPENHAUER

A los grandes sistemas idealistas y a la corriente romántica se acompaña y sigue —sobre todo en Alemania— un movimiento de reacción antiidealista (y en ocasiones antirromántico) constituido por tendencias filosóficas diversas, cada una de las cuales recoge y hace suyo alguno de los temas que el idealismo creía haber superado y destruido. El primero de estos movimientos que es sobre todo una reacción contra el racionalismo absoluto del idealismo romántico, es la filosofía de Arthur Schopenhauer (1788-1860). Schopenhauer participa del espíritu romántico, sostiene también la reducción de la realidad a conciencia, pero se opone tenazmente al idealismo en el sentido de que niega la identidad de realidad y racionalidad y sostiene, por el contrario, el carácter íntimamente irracional de la realidad.

El titulo de la obra capital de Schopenhauer, *El mundo como voluntad y como representación* (1818), expresa a la perfección sus tesis fundamentales. Por una parte, el mundo es *representación* (esto es, conocimiento), y la representación implica un sujeto que conoce y un objeto conocido, de manera que ninguno de estos términos puede negarse para aventajar al otro; por otra parte, en su realidad más profunda, el mundo es *voluntad,* esto es, voluntad de vivir, voluntad ciega e irracional, sin justificación ni meta. El mundo como representación está dominado por el principio de causalidad y se extiende en el tiempo y el espacio. Por el contrario, la voluntad se sustrae al principio de causalidad y a las formas del espacio y el tiempo. Es la *cosa en sí,* de que hablaba Kant, pero una cosa en sí, que, por mucho que esté fuera de la representación y, por lo tanto, del conocimiento propiamente dicho, puede ser captada por el hombre dentro de sí mismo, en su interioridad espiritual.

El mundo de la representación (lo que comúnmente denominamos naturaleza) consta de varios grados de objetivación de la voluntad. El grado más bajo de esa objetivación es dado por las fuerzas generales de la naturaleza. Los grados superiores son las plantas y los animales hasta llegar al hombre, en el cual la voluntad se hace consciente de ella misma. El conocimiento humano está sometido a la voluntad de vivir. Tiene como finalidad la de dirigir al hombre, permitirle que satisfaga sus necesidades en la mejor forma posible y es, por consiguiente, un *instrumento* de que se sirve la voluntad de vida para conservar la vida misma.

De esta esclavitud de la voluntad puede liberarse el hombre en dos modos. El primero es el del *arte.* El arte es la contemplación de las *ideas.* Schopenhauer emplea este término en el sentido platónico de una forma eterna o modelo individualizado y multiplicado en el mundo de la representación por obra del espacio, el tiempo y la causalidad. Por lo tanto, la idea es el primer grado de la objetivación de la voluntad; el segundo está constituido por las cosas o los seres naturales. Ahora bien, mientras que el conocimiento de las cosas individuales, esto es, la ciencia, está vinculado a las formas del principio de individualización y está, por tanto, sometido a las exigencias de la voluntad, la contemplación de las ideas es pura y desinteresada. Quien contempla las ideas deja 'de ser un individuo natural, sometido a las exigencias de la voluntad, para ser un puro sujeto del conocer, "puro ojo del mundo". El genio artístico es la aptitud a la contemplación de las ideas en su grado más alto. "Mientras para el hombre común —dice Schopenhauer— el conocimiento es la linterna que ilumina la senda, para el hombre de genio es el sol que revela al mundo." Sin embargo, la liberación de la voluntad de vivir, por medio del arte, es temporal y parcial. Otro es el camino de la liberación radical.

Para Schopenhauer la vida es esencialmente dolor. En efecto, en cuanto voluntad, es necesidad, y necesidad quiere decir carencia, esto es, dolor. El placer no es más que un estado *negativo:* consiste

en la satisfacción, es decir, en la cesación del dolor que es la necesidad. Pór consiguiente, es provisional e inestable: cuando se satisface una necesidad o nace una necesidad nueva —o sea, un nuevo dolor o se desemboca en el tedio de la satisfacción prolongada. De esa forma, la vida es una continua .oscilación entre el dolor y el tedio.

Para liberarse de esta condición, que supone en el individuo un surgir continuo de necesidades, y fuera del individuo un contraste y una rivalidad perenne entre diversos individuos, es decir, injusticia, hay que proceder a una anulación gradual en nosotros mismos de la voluntad de vivir, realizada a través de los grados sucesivos de la *justicia,* la *compasión* y la *ascesis.*

La justicia nos permite reconocer la ilusoriedad del *principium individuationis* por el que la voluntad única de vivir se nos aparece fragmentada en egoísmos discordantes.

Mediante la compasión o piedad el individuo ve en el dolor del prójimo su propio dolor, porque reconoce en todos los demás seres su más auténtico e íntimo yo. La pantalla de la ilusión o "velo de Maya", como lo denomina Schopenhauer con expresión tomada a la mitología hindú, se desgarra y el individuo se encuentra maduro para la liberación total.

Esta liberación se conquista con el ascetismo, por medio del cual el individuo procura mortificar y reducir al mínimo incluso la voluntad de vivir. El suicidio, al destruir al individuo, no anula la voluntad de vivir que se reproduce y triunfa en los demás individuos; el ascetismo plantea como posible la liberación definitiva respecto de esta voluntad, la cual es una sola (por estar fuera del espacio y el tiempo) de modo que, si es anulada en un individuo, es anulada en sí y absolutamente. Schopenhauer busca la confirmación de esta tesis en la filosofía hindú, en el budismo y en los místicos cristianos y ve en la supresión de la voluntad de vivir el único acto de libertad auténtica que le es posible al hombre. Efectivamente, en cuanto fenómeno, el hombre es un término de la cadena causal; pero cuando el hombre reconoce la voluntad como cosa en sí y se sustrae a la determinación de los motivos (dado que este conocimiento no es un *motivo,* sino un *quietivo* de su volición), se libera, se regenera y entra en el estado que los cristianos llaman de gracia. El término en el que el hombre puede entonces sosegarse *es* la nada, la eliminación total de todo lo que es, de toda vida y voluntad de vivir.

30. EL REALISMO DE JOHANN FRIEDRICH HERBART

Posición netamente *realista* fue la que asumió, contra el idealismo, el filósofo y pedagogo Johann Friedrich Herbart. Herbart, nacido en Oldemburgo, en 1776, fue discípulo de Fichte y de Schiller en Jena. El primero lo conquistó para la filosofía, el segundo le infundió el ideal de una formación humana plena, armoniosa y omnilateral, así como la concepción de que tal ideal es al mismo tiempo la naturaleza ética y estética: Sin embargo, reaccionó muy pronto a la posición idealista en cuanto tal bajo el impulso no sólo de un estudio a fondo de la obra de Kant, sino también de la experiencia pedagógica que, interrumpiendo los estudios universitarios, cumplió en Suiza en su calidad de preceptor de una familia noble, así como a través de los contactos que tuvo en ese país con Pestalozzi.

Posteriormente, terminado que hubo sus estudios y empezada la enseñanza universitaria en Gotinga, fue llamado a Königsberg, para que se hiciera cargo de la cátedra que había ocupado Kant. Ahí creó para los estudiantes de pedagogía un seminario teórico-práctico que no tuvo mucho éxito y fue suspendido por falta de medios (no obstante, los seguidores de Herbart recogerán y desarrollarán la idea instituyendo las primeras escuelas experimentales y los primeros cursos regulares de aprendizaje para maestros de secundaria).

En 1833, después de haber esperado en vano suceder a Hegel en Berlín, volvió a Gotinga donde enseñó casi hasta su muerte, acaecida en 1841. En lo político había sido siempre cerradamente conservador, al punto de condenar los motines por los que sus colegas y los estudiantes pretendían defender las libertades constitucionales, sobre todo la libertad académica, en épocas de grave involución reaccionaria. Enquistado en una especie de aristocratismo burgués, defendía un ideal

quietista de la actividad cultural.

Vemos, pues, que la influencia de Pestalozzi sobre Herbart no se manifestó en el aspecto de los intereses filantrópicos y sociales tan vivos en el gran zuriqués y adoptados en parte por Fröbel. Lo que Herbart apreció sobre todo fue la intensidad de la obra *positiva* en la educación pestalozziana, que no se limita a dejar florecer ciertas pretendidas disposiciones íntimas, sino que proporciona al educando experiencias concretas y esmeradamente seleccionadas que forjan su personalidad. Refiriéndose al método pestalozziano Herbart, observaba que el hombre "es educado incesantemente por las circunstancias: necesita del arte que lo fabrique, que lo construya, de modo que adquiera la forma justa" y que la verdadera novedad del método pestalozziano consistía en eso, "en que más que ningún otro método precedente comprende que es necesario edificar el espíritu infantil, construirle una experiencia determinada y claramente intuida; no actuar como si el niño tuviese ya experiencia, sino cuidar que obtenga experiencia".

Por consiguiente, Herbart rechaza la rancia analogía que ve al educando como una planta y al educador como un jardinero, dado que, de acuerdo con la acción ejercida por las circunstancias sobre el hombre, éste puede convertirse en "una bestia selvática" o en "la razón misma hecha persona", mientras que la planta no puede no mantener su propia naturaleza específica.

Son las circunstancias, el ambiente, las influencias externas lo que en gran medida determina lo que somos: a esta radical convicción se liga sin duda alguna la posición realista de Herbart, incluso en su aspecto filosófico. El idealismo concebía al espíritu como autocreación, tendía a desvanecer la importancia de los elementos externos a la conciencia o a percibir en ellos sólo términos dialécticos y eliminados sin tardanza, puesto que toda contradicción acaba por ser superada en la unidad suprema de la Autoconciencia. Inversamente, para Herbart la alteridad, la extrañeza es una característica esencial e ineliminable de la realidad, la cual es un conjunto de reales, necesariamente múltiples. Ahora bien, sólo en esta *multiplicidad,* debidamente reconocida y suficientemente penetrada se puede encontrar la solución a las contradicciones que, según el mismo Herbart, caracterizan a nuestra experiencia.

La metafísica de Herbart marca, pues, un retorno a la posición de Leibniz, con un cierto hincapié en los límites que encuentra necesariamente nuestro conocimiento de la realidad efectiva, de acuerdo con la exigencia crítica de Kant: "Existe efectivamente fuera de nosotros —dice Herbart— una cantidad de *entes* de los que desconocemos la naturaleza simple y propia, pero sobre cuyas condiciones internas y externas podemos adquirir una *suma* de conocimientos que puede aumentar al infinito."

Según Herbart, un tal conocimiento metafísico es posible en cuanto es confirmado a través del estudio profundo de la experiencia, tanto interna (psicología) como externa (filosofía de la naturaleza), dado que las *relaciones* entre los reales se barruntan en las relaciones entre los fenómenos, aun cuando la *esencia* de los reales permanezca oculta a nosotros.

Los reales son existencias autosuficientes y autónomas, entre las que sólo pueden establecerse relaciones *accidentales.* En efecto, a toda relación comprometedora, a todo *choque* con otros reales, reaccionan con un acto de auto-conservación. También las representaciones son actos de este tipo con los que ciertos reales simples o almas reaccionan al chocar con la realidad que les es externa. Las relaciones de *atracción* o *repulsión* que se dan entre representaciones son las mismas que hay entre los reales correspondientes (como resultado de su estado interno y de las relaciones accidentales).

Por consiguiente, la vida psicológica no es más que un aspecto, *si* bien más complejo, de la interacción universal entre los reales —en sí inmutables y eternos— que es lo que constituye a todos los fenómenos.

31. HERBART: PSICOLOGÍA Y ÉTICA

La psicología de Herbart, aunque basada en los fundamentos apriorísticos de que se ha hecho

mención, representa una de las expresiones más completas y orgánicas del *asociacionismo* y se adelanta a la ciencia psicológica propiamente dicha que surgirá en la segunda mitad del siglo XIX.

El pluralismo atomístico de su metafísica se proyecta en la vida individual psicológica donde, como es evidente, la multiplicidad de las representaciones no puede nacer más que del movimiento original de los entes simples. Las representaciones simples (sonidos, colores, etcétera), son tan elementales y carentes de relaciones internas como deben serlo los actos de autoconservación de los entes simples.

El alma no es el objeto propio de la psicología porque también ella es un real simple e inmutable. El objeto de la psicología son los actos de autoconservación o representaciones del alma, en cuanto actuales o persistentes en el recuerdo. Las representaciones tienen un carácter dinámico: "compenetrándose recíprocamente en el alma, que es una, se repelen en cuanto son opuestas, y se unen en una fuerza común en cuanto no son opuestas".

Así, pues, las representaciones se conciben como átomos psíquicos dotados de una tendencia propia que los lleva a unirse con ciertos átomos y a rechazar a otros. Varias representaciones, al unirse, determinan tendencias a asimilar nuevas representaciones de un cierto tipo. Esto constituye lo que, por un lado, se denomina apetito, deseo, voluntad, y que por el otro es la esencia de las mismas disposiciones cognoscitivas. Por consiguiente, no existen facultades del alma: ni el sentimiento, ni la voluntad son nada fuera de las representaciones y junto a éstas.

Por lo tanto, Herbart puede hablar de una estática y de una mecánica del espíritu y aboga por la introducción del cálculo matemático en la psicología, preludiando así una de las ambiciones más características de la psicología experimental. Pero todavía más importantes son las anticipaciones relativas a la relación entre el consciente y el inconsciente. Dada la estrechez del campo de la conciencia no todas las representaciones pueden estar presentes simultáneamente ante la conciencia de un hombre. Sólo las percepciones actuales y las imágenes a ellas conexas ocupan el campo de la conciencia; todas las demás representaciones son rechazadas bajo el umbral de la conciencia misma de donde podían ser extraídas en virtud de nuevos nexos asociativos.

Por lo demás, las representaciones que permanecen en nosotros no forman un mero coacervo aorgánico, sino que están como soldadas en una masa y la personalidad misma no es más que una *masa apercibiente* central, más establey articulada (cuya soldadura es el carácter), gracias a la cual es posible la asimilación de nuevas representaciones, es decir, la *apercepción.* La libertad del hombre no es más que el dominio de la masa aperceptiva sobre las excitaciones y los movimientos provenientes del exterior. Para Herbart, los niños no son verdaderamente libres porque aún no han adquirido un carácter, es decir, una verdadera solidez en la masa de representaciones dominante. Por otra parte, el carácter mismo, el *yo* adulto, es susceptible de romperse o escindirse como sucede en los casos de desdoblamiento de la personalidad, esto es, en ciertas formas de demencia.

Según Herbart, la teoría de la organización óptima de la personalidad es la estética, que abarca, a un tiempo, al arte bello y a la moral. En esto se advierte una derivación de la idea schilleriana del *alma bella,* aunque elaborándola en el sentido de la antedicha mecánica de las representaciones. En efecto, la experiencia estética depende de la solidez, la extensión y la armonía alcanzada por las representaciones-fuerza, en el fondo antagónicas, que constituyen el yo. Las ideas morales están referidas a estos mismos caracteres y son las siguientes: la *libertad interior,* la *perfección,* la *benevolencia,* el *derecho* y la *equidad.* La más fundamental es la primera, respecto a la cual las otras representan condiciones necesarias para su consecución.

La doctrina de las virtudes se refiere a la conformidad de la conducta con las cinco ideas morales y tiene como ramas principales la *política* y la *pedagogía. La* política se refiere en lo esencial a la idea de derecho; la pedagogía abarca las cinco ideas, pero subraya la de la perfección.

32. HERBART: LA PEDAGOGÍA

La pedagogía tiene *fines* propios planteados por la ética, pero los *medios,* como es obvio, se los

proporciona la psicología. Ahora bien, educar en vista de la *perfección,* es decir, de la formación armoniosa y omnilateral de la persona no significa, con arreglo a la psicología de Herbart, otra cosa que velar por una estructuración lo más amplia y sólida posible de la "masa aperceptiva", suministrándole gradualmente las representaciones más oportunas, esto es, las más susceptibles de agregarse armoniosamente con las preexistentes, de manera de constituir una base que permita asimilar con facilidad las siguientes.

Esta tendencia de la masa aperceptiva a agregarse nuevas representaciones de un cierto tipo se denomina interés; por lo tanto, la pedagogía de Herbart es esencialmente una teoría de los intereses.

El concepto herbartiano de los intereses está ligado con su principio de la instrucción educativa. Las aptitudes prácticas y los intereses dependen de las representaciones que cada uno posee y son en él más activas; procurar nuevas representaciones que no sean lábiles ni efímeras significa influir sobre las disposiciones y los intereses, o en otras palabras, instruir significa educar. Los intereses son, en cierto modo, las *resultantes* de las *fuerzas de* atracción o repulsión que poseen las diversas representaciones. Por consiguiente, no son ni algo original que preceda a la experiencia, ni algo exterior respecto al patrimonio de conocimientos que posee una persona, sino más bien la vida íntima de ese mismo patrimonio.

"El interés —dice Herbart— es el concepto cardinal de la instrucción." No es un medio de aprendizaje, sino más bien el fin de éste; una educación digna del nombre es aquella que promueve ricos y profundos intereses más bien que conocimientos específicos: "El interés debe hacer nacer de sí otro interés; lo aprendido *se* disipará, pero el interés persistirá por toda la vida."

Se pueden distinguir varios tipos de interés, ante todo, según que se refieran al *conocimiento* o *a la participación en* actividades comunes con más de una persona. Los intereses de conocimiento pueden ser empíricos (responden a la pregunta: ¿qué es esto?), especulativos (relativos a los fundamentos y a las leyes de los fenómenos: ¿por qué es esto?) y estéticos (relativos a las relaciones internas y externas de lo que se intuye: ¿cómo es?). Los intereses de participación pueden ser simpáticos (o sea, dirigidos hacia los individuos por los que sentimos simpatía o compasión), sociales (enderezados hacia grupos sociales, como la familia o el Estado) y religiosos (referidos al destino mismo de la humanidad y a nuestra relación con el Ser Supremo).

El individuo puede desarrollar unilateralmente sólo un tipo de interés, o bien, en el ámbito de cada tipo, ciertos intereses particulares y no otros: uno y otro tipo de unilateralidad son combatidos por Herbart, quien patrocina el principio de la multilateralidad de los intereses. Se da cuenta de que "con el transcurso del tiempo la profesión produce algunos de estos intereses unilaterales", pero, observa, "la profesión no debe aislar a los hombres", y por ello es aún más necesario que la escuela proporcione una cultura general y orgánica que ponga al individuo en armonía con el ambiente físico y social que lo circunda.

Cultivar los intereses en modo multilateral y armonioso no significa promover un estéril enciclopedismo, ni impartir una instrucción fragmentaria. Por el contrario, Herbart considera que el mejor modo para conseguirlo consiste en concentrar la enseñanza en torno a un centro o materia que se preste para ello, que provoque una viva participación afectiva y ofrezca, al mismo tiempo, una rica variedad de motivos aptos para toda suerte de desarrollos. Tocante a la enseñanza elemental indica, por ejemplo, siguiendo a Rousseau, en la historia de Robinson Crusoe, un argumento capaz de apasionar a los niños y susceptible del más amplio aprovechamiento didáctico. En los diversos niveles secundarios, según Herbart, es la literatura clásica la que rinde los materiales más preciados, pero más las letras griegas que las latinas. Por lo tanto, el estudio del griego debería preceder al del latín; a este propósito recuerda las felices experiencias personales recogidas por él mismo con alumnos de nueve a once años, a los que había logrado hacerles gustar de la *Odisea* en el texto original, convirtiéndola en centro y ocasión de toda la enseñanza.

Por lo tanto, Herbart otorga su predilección a la enseñanza clásica, a la que, por otra parte, quisiera ver enriquecida desde el punto de vista matemático-científico, en obediencia a su principio de la expansión multilateral de los intereses. Dicha expansión debe ser gradual, sólida y disciplinada, como la que es posible realizar en una escuela secundaria libre de preocupaciones

utilitarias, de modo de construir al mismo tiempo el patrimonio intelectual y el carácter del educando que, según el principio de la *instrucción educativa,* son virtualmente coincidentes. Herbart tiene perfecta conciencia del hecho de que una tal educación tiene que estar forzosamente restringida a una *élite,* pero su ambición es precisamente la de formar mejor a la *élite* dominante: "El mundo depende de unos pocos; esos pocos, rectamente forjados, pueden guiarlo."

33. LA DIDÁCTICA HERBARTIANA Y SUS DERIVACIONES

Además de los precitados principios, Herbart formuló ciertas distinciones y reglas didácticas que han corrido con una fortuna acaso superior a su mérito. Por ejemplo, la educación no se basa sólo en la *instrucción,* sino también en el *gobierno* y la *disciplina.* La diferencia entre gobierno y disciplina consiste en que el gobierno es una acción extrínseca que puede implicar entre otras cosas premios y castigos y cuya finalidad se refiere al presente inmediato (es decir, lo que se trata es de asegurar las condiciones que permitan el desenvolvimiento de la instrucción); al contrario, la disciplina es el ejercicio autónomo de la fuerza de carácter y, por consiguiente, está orientada hacia el futuro, es decir, realiza una conquista estable de la personalidad. Semejante distinción se presta para legitimar cualquier acto de autoritarismo escolar como referido al "gobierno" y, al mismo tiempo, a exaltar el valor formativo del estudio, incluso forzado, en tanto existe una probabilidad por mínima que sea de que, llegado a un cierto punto, el alumno sienta despertar su interés por la materia y se someta voluntariamente a ciertos sacrificios.

Por otra parte, esta distinción favoreció la difusión del método herbartiano en la Alemania del siglo XIX, pues conciliaba la tradicional tendencia al orden con la aspiración a la autonomía moral defendida con tanto vigor por los kantianos y poskantianos.

Pero el aspecto de la didáctica herbartiana que más se desarrolló y difundió es el de los *grados formales* de la instrucción. Herbart mismo había distinguido entre *penetración* o profundización de una experiencia nueva, fruto de una concentración en el objeto aislado que se nos presenta, y *reflexión,* que es el acto que pone la nueva experiencia en relación con las otras representaciones ya asimiladas. Asimismo, Herbart había distinguido dos momentos sucesivos en cada grado, de modo que en la *penetración* se distinguían: *a)* el momento de la claridad con que se capta el elemento nuevo y *b)* el momento de la asociación con que se lo vincula a otros elementos que poseen ya, efectuando nuevas comparaciones y distinciones sin ideas preconcebidas de ninguna especie; por el contrario, en la *reflexión* se advertían *c)* el momento del sistema por el cual el elemento nuevo es colocado dentro de un todo ordenado, y *d)* el del método (más adelante denominado sobre todo aplicación) que significa posesión de los efectivos nexos constitutivos de un sector de la experiencia, de modo de consentir el tratamiento eficaz de casos concretos, la resolución de dificultades nuevas, la elaboración personal, etcétera.

Tuiskon Ziller (1817-1882), discípulo de Herbart y fundador en Leipzig de un seminario pedagógico que tenía como anexo una escuela media de carácter experimental para los ejercicios de los futuros maestros (1862), complicó todavía más este esquema casándolo con otro —también derivado de Herbartque distinguía entre la enseñanza por simple *presentación,* la enseñanza *analítica* y la enseñanza *sintética.* De este modo obtenía una serie de grados formales *(análisis, síntesis, asociación, sistema* y *método)* que el manual del Seminario de Leipzig aplicaba minuciosamente en cada unidad de enseñanza. Es de añadir que en el terreno práctico este árido metodismo era en parte contrarrestado por el vivo interés que Ziller demostraba hacia los problemas de la educación popular —interés casi del todo ausente en Herbart—, así como por varios interesantes experimentos de trabajo *en grupos,* jardinería, viajes instructivos y responsabilidades de carácter social atribuidas a los alumnos.

Pero la teoría de los grados formales recibió una formulación mejor por obra de un discípulo de Ziller, Wilhelm Rein (1847-1929), a quien se debe, más que a nadie, la organización seria y metódica de la escuela elemental alemana (los seminarios para maestros y las escuelas

experimentales dirigidas por él en Weimar, Eisenach y Jena gozaron de fama mundial y atrajeron visitantes de los países más lejanos). Rein, interpretando rectamente el lado más positivo del planteamiento herbartiano, colocó a la cabeza de los grados formales al que consiste en preparar el terreno, es decir, en estimular oportunamente el interés antes de exponer un argumento nuevo. De tal forma, los grados formales resultaban los siguientes: 1) preparación, 2) presentación del argumento nuevo, 3) asociación, 4) sistema, es decir, bosquejo de las nociones que encuadran lo nuevo y lo viejo, 5) método de aplicación. Estos grados indican con claridad las fases en que mejor se puede articular una lección dictada por un maestro diligente que desee "interesar" a los alumnos y obtener la máxima claridad y concreción en las conclusiones.

Muchos fueron los adeptos de Herbart que, no sólo en Alemania sino en casi todos los países civilizados, se dedicaron a difundir las ideas del pedagogo de Oldemburgo, de los que perfeccionaron e incluso reformaron tal o cual aspecto especial. A la difusión del herbartismo contribuyó, a mediados del siglo XIX, el triunfo de una visión científica del mundo natural y humano a la que Herbart parecía haberse adelantado sin llegar a las conclusiones decididamente naturalistas a que llegará el positivismo. Por haber valorizado y desarrollado con seriedad los aspectos científicos de la doctrina herbartiana, es demencionar a Adolf Heinrich Strumpel (1812-1899), quien atinadamente promovió el estudio de la psicología individual del niño, tanto desde el punto de vista *psicopatológico,* como de un conocimiento completo de los modos de desarrollo del niño normal o *pedología.*

34. EL EMPIRISMO PSICOLOGISTA. EL ANARQUISMO

Pero también fuera de la corriente herbartiana, el estudio de la psique dio tema y motivo de reacción al idealismo romántico, no tanto en clave de psicología científica, como —por lo menos al principio— en defensa de las posiciones tradicionales del empirismo.

El idealismo había menoscabado el valor de la experiencia, cuyos testimonios considera nulos si la razón no los justifica especulativamente.

Dos pensadores alemanes, Jakob Friedrich Fries (1773-1843) y Friedrich Eduard Beneke (1798-1854), estiman las construcciones del idealismo perfectamente arbitrarias y juzgan que la única guía posible para el conocimiento humano es la experiencia interior, es decir, la reflexión del hombre sobre sí mismo; por consiguiente, consideran como única ciencia filosófica verdadera a la psicología, entendida como la descripción de la experiencia interior.

El individualismo anárquico de Max Stirner (1806-1856) representa una oposición extrema al universalismo de Hegel, que había pretendido negar y disolver al individuo. En su obra *El único y su propiedad,* Stirner defiende la tesis de que el individuo es el único valor y que todo individuo, por mucho que se asemeje externamente a los demás, es en realidad único e incomparable. Desde este punto de vista, la única actitud posible es el egoísmo absoluto que es, en efecto, la actitud que Stirner defiende con decisión extremada. A despecho de la forma paradójica y a menudo violenta con que fueron formuladas las ideas de Stirner, expresan una exigencia que se afirma cada vez que se la niega o elude: la exigencia de la unicidad, la insustituibilidad y la singularidad de la persona humana.

35. LOS ORÍGENES DEL EXISTENCIALISMO: KIERKEGAARD

La oposición más radical al racionalismo hegeliano la encontramos encarnada en la obra del danés Sören Kierkegaard (1813-1855). Kierkegaard niega la raíz misma de la dialéctica hegeliana: el supuesto de que la realidad sea, en cuanto racional, necesaria, y que todo lo que es debe ser. En la realidad, Kierkegaard ve no un proceso racional único y continuo, sino un complejo de *posibilidades* que no se reconcilian entre sí e implican siempre negación y destrucción. En su vida

personal fue una víctima de la angustia provocada por las posibilidades que podían surgir de sus decisiones más insignificantes; a ello se debe la parálisis que lo inmovilizó ante las decisiones graves. Renunció al oficio de pastor, renunció al matrimonio y se limitó a la tarea de ilustrar las alternativas fundamentales de la vida.

Tales alternativas son tres: la vida estética, la vida ética y la vida religiosa. El primer libro de Kierkegaard presenta ya en el título, *O esto o lo otro (1843),* la relación entre la vida estética y la vida ética como una alternativa inconciliable. La vida estética simbolizada por Don Juan, el seductor, es la que vive el instante fugaz y se preocupa únicamente por buscar la novedad del placer. La vida ética, simbolizada por el marido y el estado matrimonial, se caracteriza por la fidelidad a una determinada tarea y al trabajo. A estos dos estados de la vida se vincula una insuficiencia, una contradicción interior que *se* manifiesta en el tedio que acompaña a la búsqueda del placer y en el arrepentimiento que acompaña a toda vida moral. Entre estos dos estadios de la vida no hay continuidad ni desarrollo, sino abismo y salto: son dos alternativas que se excluyen.

Y abismo y salto hay entre esos estados y la vida religiosa que Kierkegaard ilustra en otra obra, *Temor y temblor* (1843).

El patriarca Abraham, quien ha vivido hasta los 70 años en el respeto de la ley moral, recibe de Dios la orden de matar a su hijo Isaac y, con ello, de infringir la ley moral por la cual ha vivido. En este caso, el principio religioso suspende la acción del principio moral. Entre los dos principios no hay posibilidad de conciliación, sino salto y oposición. Sin embargo, aun en la vida religiosa se anidan la incertidumbre y el riesgo; en efecto ¿cómo puede el hombre estar seguro de que será justificado si contraviene el principio moral? La duda y la angustia penetran también en la religión. El hombre *debe* tener fe en que Dios lo justificará; pero sólo Dios puede darle la fe, al igual que todo el resto. La contradicción es insuperable.

En sus obras más significativas, *El concepto de la angustia* (1844) y *La enfermedad* mortal (1849), Kierkegaard ilumina directamente el estado de incertidumbre e inestabilidad que es propio de la vida humana en cuanto constituida esencialmente de posibilidades. La *angustia* es el sentimiento puro de lo posible, es el sentido de lo que *puede* acontecer y que puede resultar más terrible que cualquier realidad. La angustia es propia de quien vive en el pecado, como de quien se ha liberado del pecado: quien vive en el pecado se angustia por la posibilidad del arrepentimiento; quien se ha librado del pecado se angustia por la posibilidad de recaer en él. En el mundo, toda condición humana se caracteriza por la angustia.

Si la angustia es propia del hombre en su relación con el mundo, la *desesperación* es propia del hombre en su relación consigo mismo, con su propio yo. Entrambos, el yo que quiere ser él mismo y el yo que se niega a sí mismo, se encuentran en una condición desesperada: el primero porque no posee la potencia necesaria para ser él mismo; el segundo porque no quiere serlo y de esa forma quiere la muerte y su propia destrucción. De la imposibilidad de ser él mismo, tanto como de no ser él mismo nace la desesperación del yo. Esa desesperación sólo puede calmarse por la fe, por el acudir a Dios a quien todo le es posible. Por lo tanto, Dios es definido por Kierkegaard en términos de posibilidad: es el principio de todas las posibilidades.

La filosofía de Kierkegaard no tiene por centro la razón ni ningún otro elemento universal u objetivo, sino el hombre individual, concretamente existente. Kierkegaard se niega a considerar como realidad los conceptos y las categorías del idealismo; se rehusa a considerar como verdad una verdad que no sea tal para el individuo. “La apropiación de la verdad es la verdad misma”, dice. En su tumba hubiera querido que se escribiera solamente “Aquel solo”.

VI. LA IZQUIERDA HEGELIANA Y EL MARXISMO

36. LA DERECHA Y LA IZQUIERDA HEGELIANAS

A su muerte, Hegel dejó un numeroso grupo de discípulos que en los años sucesivos formó el clima filosófico y cultural de Alemania. Pero el grupo se escindió muy pronto en dos bandos antagónicos que en 1837 Strauss designaba, con términos del Parlamento francés, como *derecha e izquierda* hegelianas. La escisión respondía a la diversidad de la actitud adoptada por los discípulos de Hegel ante la religión. Los pensadores de la derecha hegeliana se proponían utilizar la filosofía de Hegel para defender la religión y sus creencias fundamentales. Por el contrario, los pensadores de la izquierda hegeliana querían servirse de la filosofía del maestro para ilustrar los problemas del hombre en su vida social, insistiendo además en los aspectos propiamente humanos que Hegel había pasado por alto.

La derecha hegeliana es, pues, la escolástica del hegelianismo. Utiliza la razón hegeliana de la misma forma como la escolástica había utilizado la razón aristotélica y la escolástica ocasionalista la razón cartesiana, es decir, para justificar la verdad religiosa. En gran número, teólogos, pastores y profesores de las universidades alemanas, se dedican a demostrar la concordancia intrínseca del hegelianismo con las creencias fundamentales del cristianismo, y lo utilizan para una pretendida justificación especulativa de tales creencias. En muchos de ellos es evidente además una actitud de conservadurismo político. Carlos Federico Göschel, al reafirmar la absoluta excepcionalidad de la figura y la misión de Cristo, lo compara con el monarca que, con su persona, da unidad al reino a despecho de la multiplicidad de las clases y los individuos que lo componen. Cuanto a los otros, recordaremos aquí únicamente los nombres de los dos historiadores de la filosofía Johann Eduard Erdmann (1805-1892) y Kuno Fischer (1824-1907), así como del entusiasta biógrafo de Hegel Karl Friedrich Rosenkranz (1805-1879), a quien Strauss colocaba con justicia en el “centro” de la formación hegeliana.

Por el contrario, la izquierda hegeliana tiende a reformar radicalmente el hegelianismo contraponiéndole los rasgos y caracteres del hombre que no había reconocido adecuadamente.

En el plano religioso esta tendencia da ocasión a una crítica radical de los textos bíblicos y a un intento por reducir el significado de la religión a exigencias y necesidades humanas. En su *Vida de Jesús* David Friedrich Strauss (1808-1874), hace referencia a la afirmación de Hegel en el sentido de que la religión expresa la misma verdad que la filosofía, si bien en forma de representación y no de concepto. En la representación religiosa ve un *mito,* es decir, una narración imaginaria y fantástica y, por lo tanto, considera el mito como esencial para la religión misma.

Ludwig Feuerbach (1804-1872) puso las bases del humanismo (o antropologismo) que será el punto de partida de Marx. Para Feuerbach la religión tiene sus raíces en las necesidades del hombre; pero, por otra parte, quiere considerar “al hombre entero, de la cabeza a los pies”, que no es sólo espíritu o razón, sino también materia y sensibilidad.

El hombre transfiere a Dios los más altos atributos; los mismos que él quisiera poseer pero no posee. Por eso, Feuerbach define la religión como “la autoconciencia indirecta del hombre”: el hombre encuentra en Dios, antes que en él mismo, lo que querría o debería ser. De tal forma, el principio religioso de que “Dios ama a los hombres” significa sólo que para el hombre el amor es la cosa más alta. Y la creencia en la resurrección de Cristo expresa la necesidad humana de sobrevivir en cuanto persona a la muerte.

La finalidad de Feuerbach no es destruir a la religión, sino hacer que sirva para alcanzar una plena autoconciencia humana; y esta autoconciencia debe ser también conciencia de las necesidades corporales y, en general, de la naturaleza material o sensoria del hombre. La acentuación enérgica de esta exigencia (que Feuerbach contrapone a la filosofía de Hegel) le sugiere una defensa de la

materia que a veces prorrumpe en expresiones paradójicas como la que sirve de título a uno de sus escritos: *El hombre es lo que come.* Sin embargo, el materialismo propiamente dicho (en cuanto reducción de toda realidad y del espíritu mismo a la materia) es extraño a su pensamiento.

En la obra *Tesis preliminares para la reforma de la filosofía* Feuerbach da una importante justificación histórico-crítica de su separación de Hegel: más que expresión definitiva de la verdad, culminación de la autoconciencia, la filosofía hegeliana es juzgada por él como la conclusión extremada de una abstracción de origen y cuño teológicos que, mientras que hipostatiza y subjetiva los conceptos, priva de realidad a los sujetos existentes y con ello enajena al hombre de la propia esencia en cuanto pone el pensamiento del hombre fuera del hombre.

37. CARLOS MARX

Al idealismo de Hegel que, a partir de la idea, tiende a justificar *post factum* toda la realidad, Marx opone una filosofía que, a partir del hombre, tiende a transformar activamente la realidad misma. Carlos Marx nació en Tréveris, el 15 de mayo de 1818. Estudió en Berlín y se graduó en 1841 con una tesis sobre Demócrito y Epicuro. En 1848 publicó, junto con Engels, el *Manifiesto del partido comunista* que marca el principio del movimiento socialista en Europa. Murió en Londres el 14 de marzn de 1883.

Punto de partida de Marx es la reivindicación efectuada por Feuerbach de la realidad total del hombre, que no es sólo espiritualidad o razón, sino apetito, necesidad, sensibilidad, en una palabra, materia. Pero Marx no se contenta con esta reivindicación, que queda en un plano puramente teórico o contemplativo. “Los filósofos —dice Marx al final de sus *Tesis sobre Fuerbach*— hasta este momento no han hecho más que *interpretar* el mundo, ahora se trata de *transformarlo.”* De esa forma, Marx se propone dar una interpretación de la realidad humana que sea, al mismo tiempo, un propósito de transformación.

Ahora bien, esto es posible sólo si la esencia del hombre no se hace consistir en la relación del hombre consigo mismo, relación que es su interioridad o conciencia, sino *en* las *relaciones externas* del hombre con los otros hombres y con la naturaleza que le proporciona los medios de subsistencia, relaciones que no son determinables de una vez por todas, sino que son determinadas históricamente por las formas del trabajo y la producción. En otros términos, la *personalidad* real y prácticamente activa del hombre es sólo aquella que se resuelve en las *relaciones de trabajo* en que el hombre se encuentra. En efecto, el trabajo es una relación real, objetiva, que el hombre establece con el mundo externo y con los otros hombres y que, por lo mismo, constituye su personalidad determinada. Ahora bien, las relaciones de trabajo y producción constituyen la estructura económica de la sociedad, estructura que es, por consiguiente, el elemento determinante de la realidad humana y de la historia. Por el contrario, las ideologías religiosas, filosóficas o morales, el orden político y jurídico, son una *superestructura,* simple reflejo de la estructura económica.

Desde este punto de vista, la historia no es, como quería Hegel, la historia de la Idea o Razón absoluta, sino más bien la actividad humana tal como se manifiesta en las formas del trabajo y de la producción, actividad en la que participan los individuos reales, con todas sus exigencias, su trabajo y su iniciativa productiva. Este concepto de la historia, que ve el resorte fundamental de ésta en la actividad productiva y en las consiguientes relaciones sociales ha sido llamado impropiamente “materialismo histórico”.

Es evidente que, desde este punto de vista, la naturaleza de la personalidad humana y su desarrollo dependen de las formas que asumen históricamente las relaciones sociales. Por lo tanto, la realización de una personalidad humana unificada y completa no es un problema individual, privado, dependiente de un proceso de perfeccionamiento espiritual, como el que podría realizarse mediante la moral, la religión o la filosofía, sino que es un problema social dependiente de la transformación de la estructura económica de la sociedad.

La sociedad capitalista, que ha dividido netamente capital y trabajo, arrebatando a los

trabajadores la disponibilidad de lo que producen, ha determinado una laceración interior, una escisión o alienación en la personalidad humana misma. El comunismo, al exigir la supresión del capital privado, tiende a eliminar esta escisión y a realizar al hombre completo, es decir, al hombre auténticamente social.

Por otra parte, la realización del comunismo no está confiada simplemente a la benevolencia humana, a los sentimientos humanitarios de utopistas o benefactores, sino que está garantizada por una necesidad histórica intrínseca, o, para ser más exactos, por ciertas transformaciones económicas ineluctables que la sociedad deberá sufrir. De tal forma, Marx recoge (contra Feuerbach) la identificación hegeliana de racional y real y la pone al servicio de la causa revolucionaria.

38. LA DOCTRINA ECONÓMICA DE MARX

En *El capital* (el vol. I, apareció en 1867; los otros dos se publicaron póstumamente) Marx se esforzó por demostrar cómo el desarrollo de las fuerzas económicas en la sociedad capitalista debe conducir, en un determinado momento, a la disolución de esta misma sociedad, a la expropiación de la clase capitalista y al advenimiento de la sociedad sin clases. El empleo de la ciencia económica en este sentido tiene un significado análogo al de la *dialéctica* hegeliana. Hasta entonces, la ciencia económica se había utilizado en sentido diametralmente opuesto, es decir, para justificar las desigualdades sociales y, en algunas ocasiones, como base para plantear su agravamiento.

La escuela económica “clásica”, que tenía por fundador a Adam Smith (cf. § 94), si bien en sus ramificaciones francesas había conservado un enfoque optimista, en Inglaterra se había desarrollado en sentido totalmente contrario. Thomas Robert Malthus (1766-1834) había formulado un “teorema” sobre el crecimiento demográfico que condenaba a las masas populares a una perpetua indigencia, pues según Malthus sólo el hambre, las enfermedades y las privaciones les impiden multiplicarse en progresión geométrica. No puede haber mejoramiento en el nivel de vida que no vaya seguido a poco por un aumento demográfico que lo neutraliza, dado que los medios de subsistencia no pueden crecer más que en progresión aritmética. En consecuencia, como afirmaba en su *Ensayo sobre la población,* sólo el hambre, las enfermedades y los vicios, al diezmar y restringir la población, restablecen el equilibrio: a menos que éste se obtenga mediante la limitación preventiva de los nacimientos, lo que Malthus sugería recomendando a las clases menos acomodadas la abstención del matrimonio.

Por otra parte, el economista inglés David Ricardo (1772-1823) había puesto de manifiesto un grave desequilibrio en el orden económico al señalar el antagonismo existente entre la ganancia del patrono y el salario del obrero demostrando, al mismo tiempo, que éste tiende siempre *a* reducirse al mínimo vital, en cuanto los aumentos son rápidamente anulados por el aumento de los precios de los artículos de primera necesidad.

Marx no sólo hizo suyos los principales planteamientos de. Malthus y Ricardo, sino que les subrayó el tono pesimista, en polémica contra las *armonías económicas* imaginadas por el francés Frédéric Bastiat (1801-1850). También se sirvió de la teoría del valor de Adam Smith, aceptada en general por los economistas, según la cual el valor de una mercancía no es más que el trabajo que ha costado, lo que demuestra la ilegitimidad de la ganancia capitalista.

En efecto, si el valor de un bien cualquiera está determinado por la *cantidad de trabajo* necesaria para producirlo, al capitalista no le quedaría algún margen de utilidad si pagara al asalariado el producto íntegro de su trabajo. Al contrario, *compra* al asalariado su fuerza de trabajo pagándola (como se paga una mercancía) sobre la base del trabajo necesario para producirla, es decir, sobre la base de lo que se necesita para sustentar al obrero y a su familia. De tal modo el capitalista se queda con la *plusvalía,* que es su beneficio, y se hace posible la acumulación capitalista, la producción de dinero mediante el dinero. Esta acumulación es en realidad la apropiación, por el capital, del producto del trabajo asalariado.

Pero Marx no se limita a hacer consideraciones morales sobre esta situación. Considera que la

destrucción de la sociedad capitalista será fruto del desarrollo capitalista mismo, mediante la acción de dos leyes fundamentales: la ley de la acumulación capitalista, por la cual la riqueza tiende a concentrarse en pocas manos; y la ley de la pauperización progresiva del proletariado, con el cual —según Marx— acabarán por coincidir las clases medias. La acción de estas dos leyes hará que, en un determinado momento, las clases productivas se encuentren listas para expropiar a la clase capitalista y para asumir todas las funciones y los poderes sociales. En ese punto, la clase proletaria "que se disciplina cada vez más y es reunida y organizada por el propio mecanismo de la producción capitalista" procederá a desposeer violentamente a los monopolistas supervivientes y a instaurar una "dictadura del proletariado", puente para pasar a la sociedad comunista sin clases, en la que no habrá ni siquiera Estado (que también es expresión de los intereses burgueses), sino sólo disposiciones comunitarias libres, siendo comunitaria la posesión de todos los medios de producción, incluida la tierra.

Esta teoría de la desaparición del Estado marca el punto de mayor contraste entre Marx y Engels, por una parte, y el valeroso economista y organizador socialista Lasalle (1825-1864), que también elaboraba teorías ricardianas con mentalidad hegeliana, pero que creía en la posibilidad de vencer la nefasta espiral de las leyes económicas por medio de intervenciones en el ámbito del Estado burgués ("socialismo de Estado"), hasta el punto de acariciar la idea de una alianza tácita con el estatismo autoritario de Bismarck.

En efecto, Marx y Engels lanzan sus críticas más duras, por una parte, contra las formas de socialismo y comunismo "utopistas", como las de los franceses Fourier y Proudhon, y por la otra, contra el "reformismo" en todos sus matices. Para ellos el reformismo es siempre o casi siempre un intento poltrón y dañoso de rehuir la ley *dialéctica* de la historia, que tiene en los contrastes radicales y abiertos una razón de superación y de progreso.

Pero los contrastes de la dialéctica marxista son contrastes entre fuerzas históricas reales, claramente definidas, y no oposiciones entre conceptos manipulados en abstracto, como aquellas en que se complacía la dialéctica hegeliana. Marx puntualiza la diferencia por medio de una imagen famosa: mientras la dialéctica hegeliana —dice— está parada de cabeza, él quiere darle la vuelta y pararla sobre los pies; y los pies son las relaciones económico-sociales que para Marx son la verdadera realidad del hombre y de su historia. Pero aun puesta sobre los pies la dialéctica sigue en peligro de conservar el carácter de rígida necesidad que tenía en Hegel, con la agravante de que para Marx, el individuo mismo está totalmente disuelto en una red de relaciones histórico-sociales.

El "determinismo" que parece indisolublemente ligado a estas posiciones tiene, sin embargo, ante todo, una función polémica, es decir, tiende a neutralizar el determinismo propio de la filosofía hegeliana o de la economía llamada "clásica", orientada la una y la otra en un sentido de conservación social. Por lo demás, el mismo Marx niega que el condicionamiento funcione sólo en una dirección: "Las condiciones hacen a los hombres, tanto como los hombres hacen a las condiciones."

39. ALCANCE PEDAGÓGICO DEL MARXISMO

Ni Marx, ni su fiel colaborador Friedrich Engels (1820-1895), a quien sobre todo se deben los intentos de elaboración filosófica sistemática extendida incluso al mundo de la naturaleza ("materialismo dialéctico"), se enfrentaron específicamente al problema pedagógico. Sin embargo, es evidente que el *marxismo* (vocablo con el que se designa la doctrina formulada por ambos pensadores) tiene justamente como núcleo central una teoría de la formación humana. Según esta teoría, la personalidad humana se constituye y se expresa en lo concreto de las relaciones productivas y sociales, en plena continuidad con el ambiente natural. Para Marx, la sociedad es "la verdadera resurrección de la naturaleza, el naturalismo perfecto del hombre, el humanismo perfecto de la naturaleza".

Marx y Engels polemizan violentamente contra la idea intelectualista e idealista de un espíritu

sobre el cual la educación debe influir indirectamente, en el ámbito de una realidad cultural enrarecida y aristocrática, extraña a la sociedad productiva.

El hombre es esencialmente actividad, actividad real, producción. Es, ante todo, producción de sí mismo: "el hombre es la esencia que se hace a sí misma". Pero no puede tener conciencia de ello sino en el fuego de la acción efectiva, en la praxis: "Sólo en la praxis puede el hombre probar la verdad, es decir, la realidad y potencia u objetividad de su pensamiento."

Ello significa que no puede haber educación digna del nombre que no suponga una actividad seria y responsable de trabajo: sólo la combinación del estudio con el trabajo productivo puede producir, según Marx, personalidades "armoniosamente desarrolladas". Claro está que no se trata de un adiestramiento unilateral y miope, como el que realiza la sociedad capitalista para sus fines de explotación. En la sociedad preconizada por Marx y Engels

`Trabajo y educación irán unidos y, por tanto, se perfila para las generaciones venideras una educación técnica multilateral."

De esta forma se define la característica exigencia marxista de una educación "politécnica" donde se fundan la formación social, la formación de la inteligencia y la formación profesional. Pero esta exigencia rehuía todo simplismo antihistórico: la educación es obra de toda la sociedad y refleja en conjunto la evolución de ésta. Por consiguiente, a despecho de las semejanzas superficiales, nos hallamos muy lejos de la ingenua forma de educación por el trabajo precedentemente inventada por el socialista utopista francés Charles Fourier (1772-1837), que creía posible organizar sus *falansterios,* constituidos por comunidades de trabajo de 1620 personas, o *falanges,* en el seno mismo de la sociedad capitalista (Fourier confundía burdamente la utilidad social con las cualidades educativas del trabajo al punto que, para las niñas de cinco años, preveía exámenes que consistían en lavar ciento veinte platos en media hora o en pelar en una hora una gran cantidad de patatas).

Sin embargo, no se darán intentos de llevar sistemática y coherentemente a la práctica ideas marxistas sino hasta el siglo XX, terminada la primera Guerra Mundial (cf. adelante, § 128).

VII. EL RETORNO ROMÁNTICO A LA TRADICIÓN EN FRANCIA Y EN ITALIA

40. EL TRADICIONALISMO FRANCÉS

El romanticismo es, en uno de sus aspectos fundamentales, defensa de la tradición. Mientras la Ilustración oponía tradición e historia y consideraba la historia como la crítica de la tradición, esto es, el reconocimiento y la eliminación de los errores y de los prejuicios que la tradición trasmite y hace aceptar sin discusiones, el romanticismo tiende a considerar a la historia misma como tradición, es decir, como un proceso donde se consolida y trasmite en el curso del tiempo lo que la humanidad conquista. Esto se debe a que el romanticismo considera la historia del hombre como la realización o manifestación progresiva del Infinito, o sea, del principio que los filósofos designan como Yo, Absoluto, Dios, Autoconciencia, Razón, Humanidad, etcétera. Al irrumpir el romanticismo en la cultura francesa, dominada en el siglo XVIII por el antitradicionalismo ilustrado, *se* perfila un retorno a la tradición que, en su modalidad más obvia y batalladora, constituye una defensa explícita de ésta *(tradicionalismo).* Heraldos de la tradición son los primeros románticos: Madame de Staël (1766-1817), que en su obra *De l'Allemagne* (1813) ve en la historia humana una revelación religiosa progresiva, al modo de Schiller y Fichte; René de Chateaubriand (1769-1848), que en *El genio del cristianismo* pone la defensa de la tradición al servicio del catolicismo, considerado como depositario único de la tradición auténtica de la humanidad.

En el campo filosófico-político, la defensa de la tradición se halla en manos de los escritores llamados *teocráticos* o *ultramontanos:* Louis de Bonald (17541840), Joseph de Maistre (1753-1821) y Robert Lamennais (1782-1854). A estos escritores la tradición se les aparece como la única depositaria de la verdad, del bien y de todos los valores que rigen la vida humana. Para ellos, la tradición se encarna en las instituciones históricas fundamentales, la Iglesia y el Estado, de modo que una rebelión contra ellas y todo alejamiento de las tradiciones que encarnan, es culpa, error y pecado y exige y provoca castigo y dolor. Por lo tanto, estos escritores consideran a la Revolución francesa y al movimiento de pensamiento que la preparó como una aberración culpable que no produjo, ni podía producir, otra cosa que guerras, ruinas y lutos.

En un principio, Robert Lamennais defendió encarnizadamente al ultramontanismo, pero sucesivamente elaboró una forma de catolicismo liberal; condenado como hereje por la Iglesia, se separó de ésta y con *Las palabras de* un *creyente* (1834) se transformó en defensor de la democracia. En el *Ensayo sobre la indiferencia en materia de religión,* Lamennais consideraba a la indiferencia religiosa como el mal del *siglo* y le atribuía como origen la confianza puesta en la razón individual. A la razón individual le oponía la *razón común,* una especie de intuición de las verdades fundamentales, común a todos los hombres, que sería el fundamento de la fe católica. La razón común es además la tradición universal, que tiene como origen una revelación primigenia y de la que la Iglesia misma no es más que la depositaria. Más tarde trató de justificar este principio echando mano de la idea de Rosmini sobre el ser, que corresponde a una exigencia análoga. Cuando la Iglesia condenó su doctrina, Lamennais apeló a la tradición auténtica y profetizó el advenimiento de una sociedad religiosa libre de tiranías políticas y privilegios sociales.

En los primeros decenios del siglo XIX, la filosofía de la Ilustración siguió manifestando en Francia una cierta vitalidad y tomó el nombre de ideología, con el que se indicaba "el análisis de las sensaciones y las ideas", según el modelo de Condillac. Sin embargo, en el seno mismo de la ideología habría de manifestarse el retorno a la tradición espiritualista.

Antoine Destutt de Tracy (1754-1836), en su *Elementos de ideología,* trató de hacer derivar de la sensibilidad, como de una fuente única, las actividades fundamentales del hombre que, según él, se

reducen a cuatro: sentir, recordar, juzgar, querer. Estas actividades son originales y no se derivan la una de la otra.

Por otra parte, atribuye una gran importancia a la "motilidad" y hace observaciones certeras sobre ciertos aspectos de la actividad psíquica que hoy día llamaríamos preconscientes o subconscientes.

El médico Pierre Cabanis (1757-1808), en una obra titulada *Relaciones entre lo físico y lo moral del hombre,* ilustró la estrecha conexión existente entre las actividades psíquicas y el organismo corporal. Cabanis recoge una serie de observaciones sobre el influjo ejercido por las condiciones físicas (edad, sexo, temperamento, enfermedades, clima) sobre la vida intelectual y moral del hombre. Estas observaciones lo llevan a admitir la dependencia de la vida psíquica respecto de la física, sin que por ello logre reducir la primera a la segunda. Antes bien, en un escrito póstumo concibe al alma como una sustancia dotada de una realidad independiente del cuerpo y afirma la existencia de Dios y el finalismo del mundo.

A través de éstos y otros pensadores, la ideología francesa acentúa cada vez más la importancia de la experiencia interna de la reflexión del hombre sobre sí mismo, en desmedro de la experiencia externa vuelta hacia las cosas. En la experiencia interna se acaba por ver la revelación misma de la verdad absoluta. Llegado a un cierto momento, el *ideologismo* se enlaza con el tradicionalismo. Ese momento es el constituido por Maine cje Biran (17661824). La posición de Maine de Biran consiste, por una parte, en un replegamiento incesante sobre la propia interioridad (de lo que da testimonio el *Diario íntimo);* por la otra, en aprovechar esa observación interior o conciencia para justificar la tradición religiosa y política, y, en fin, en la identificación de conciencia y tradición.

La conciencia le revela inmediatamente al hombre la actividad que constituye su yo: esta actividad es un *esfuerzo* que se ejerce sobre el organismo físico, sobre los estados sensibles ligados a éste y, por lo tanto, sobre la materia. La vida interior es actividad, voluntad y, por consiguiente libertad. Al "pienso, luego existo" de Descartes, Biran opone su "quiero, actúo, luego soy". La observación interior demuestra que el yo es una causa libre, una fuerza que se distingue de sus efectos transitorios y de sus objetos pasivos. Por consiguiente, el hecho primitivo del sentimiento íntimo se identifica con el principio de causalidad, del que es la justificación absoluta.

Pero el principio de causalidad conduce inmediatamente a Dios, la causa primera, de manera que Dios es la fuerza que actúa en el alma del hombre así como el alma del hombre es la fuerza que actúa en el cuerpo.

En cuanto testimonio de la verdad absoluta, el sentido íntimo es la revelación misma de la verdad: la conciencia es la revelación misma de Dios. La revelación no es sólo la revelación externa de la tradición oral o escrita, sino que es sobre todo revelación interna o de la conciencia que viene también, directamente, de Dios y sobre la cual, más que sobre la revelación externa, se fundan las instituciones morales y religiosas. Estas instituciones no cobrarán una solidez auténtica sino cuando reposen como sobre una base cada vez más amplia en la revelación interior de la conciencia.

Para Maine de Biran el sentido íntimo es como un instrumento que justifica a la tradición. Esta posición lo enlaza con el romanticismo contemporáneo. Por otra parte, la importancia que otorga a la conciencia, en cuanto reflexión del hombre sobre sí mismo, hace de Maine de Biran el maestro del espiritualismo contemporáneo.

41. LA TRADICIÓN ILUSTRADA EN ITALIA: CUOCO Y ROMAGNOSI

En los primeros decenios del siglo XIX se observa en la filosofía italiana una evolución muy semejante a la que acabamos de estudiar en Francia.

También en Italia se parte de las mismas posiciones sensistas y utilitaristas de cepa ilustrada, no sin influencia de los contemporáneos "ideólogos" franceses, pero sobre todo de la tradición viquiana y de la tradición jurídico-económica propia de la Ilustración italiana. Los pensadores de tal corriente se interesaron todos profundamente por la política y la educación.

Vincenzo Cuoco (1770-1823), nativo de Cività Campomarano, en el Molise, antes que filósofo fue político, historiador y pedagogo. Participó activamente en la infortunada República Partenopea cuyo fracaso analizó en el *Ensayo histórico sobre la revolución napolitana de 1799,* publicado en Milán el año de 1801. En Milán fundó además el *Giornale italiano* donde defendió su ideal político unitario. En la novela pedagógica *Platón en Italia* (1806) desarrolló la tesis de Vico sobre el carácter autóctono y original de la filosofía otrora floreciente en la Magna Grecia, sobre todo en las comunidades pitagóricas.

Posteriormente, participó en los gobiernos napoleónicos de Nápoles, donde fue también miembro de una comisión encargada de preparar un proyecto de reforma de la instrucción pública, del cual fue el redactor principal y al que acompañó con un *Informe al rey Joachin Murat* (1809).

Sus ideas pedagógicas se fundan en su visión de la historia. Acusa de abstraccionismo a quien, como su amigo Vincenzo Russo (1770-1799), representante de la tendencia *jacobina* en el grupo revolucionario napolitano, sostiene la necesidad de una constitución niveladora tanto en el plano económico como educativo. "Las constituciones —escribe Cuoco en sus *Cartas a* Russo—se parecen al vestido: es necesario que cada individuo, que cada edad de cada individuo tenga el suyo propio." Las constituciones que pretenden realizar la justicia en abstracto y no se fundan en "la usanza de los mayores", en "el respeto de la religión" y en los "prejuicios mismos del pueblo" están destinadas al fracaso, pues "querer reformarlo todo equivale a querer destruirlo todo".

De ahí su famoso juicio sobre la revolución napolitana de 1799, cuyas ideas, dice, "hubieran podido ser populares si hubieran sido sacadas del fondo mismo de la nación. Traídas de una constitución extranjera, estaban muy lejos de la nuestra; fundadas en máximas demasiado abstractas, estaban muy lejos de los sentidos".

Al pueblo no se le debe hablar sino a través de los sentidos y la imaginación. La naturaleza lo ha destinado "a ser siempre religioso y a no ser jamás filósofo". Sin embargo, en muchos países la Revolución francesa ha cambiado su condición; casi en todas partes el servicio militar obligatorio lo hace acudir en defensa de la patria y de las leyes. Por lo tanto, urge educarlo para transformar la masa amorfa en un conjunto de ciudadanos conscientes.

Pero esta obra educativa debe estar sabiamente articulada y no esforzarse por ser niveladora ni "igual para todas las clases del pueblo".

"Es necesario —observa Cuoco— que haya una instrucción para todos, otra para muchos y otra para pocos. La primera no debe hacer del pueblo una masa de sabios, sino sólo instruirlo en la medida suficiente para que pueda sacar provecho de los sapientes. La de pocos tiene como fin conservar y promover las ciencias, que no se perfeccionan si no a través de personas dedicadas exclusivamente a ellas. La instrucción de los muchos tiene por objeto facilitar la comunicación entre los pocos y los muchísimos." Entre la instrucción "sublime" o universitaria y la "elemental" se sitúa, pues, la instrucción "media", a la que sólo deben tener acceso los individuos de las clases acomodadas, así como también, excepcionalmente, los pobres dotados "de ingenio trascendental".

La instrucción debe ser universal (esto es, abrazar, en niveles sucesivos de profundidad, "todas las ciencias y las artes" en su interconexión); pública, y, en consecuencia, accesible a todos, pero gratuita sólo en el nivel primario; y uniforme en lo tocante a las instituciones y los programas, si bien susceptiblede adaptaciones locales. Por ejemplo, la instrucción elemental puede asumir aspectos profesionales relacionados con las industrias de las diversas localidades: "Todo concurre a la instrucción del pueblo. Una fábrica, una manufactura es para él una escuela." Por el contrario, la escuela media o secundaria, si bien puede comprender una enseñanza científica, debe ser exclusivamente de tipo clásico, con griego y latín, "lenguas nuestras, lenguas de nuestros padres, que necesitamos en todo momento para reconocer los orígenes del idioma que hablamos, de las leyes bajo las cuales vivimos, de los usos, las costumbres y los prejuicios que son nuestros; para conocer incluso las piedras que nos circundan y de las que no hay una que no tenga un nombre ilustre".

Sostenedor igualmente convencido del derecho del pueblo a la instrucción, así como del ideal político unitario, fue, en ese mismo periodo, el placentino Melchiore Gioia (1767-1829), autor de

una *Filosofía de la estadística,* con la que reclamaba la atención de los italianos para los problemas concretos de la economía política. Gioia criticó algunos aspectos del sensismo, mostrando cómo el juicio no es reductible a la mera sensación. De orientación similar fue Domenico Romagnosi (1761-1835), insigne jurista y generoso patriota quien, habiendo vuelto los austriacos a la Lombardía, se vio obligado a vivir de la enseñanza privada (tuvo entre sus discípulos a Cattaneo, Sacchi y César Cantú) y, al prohibírsele incluso esto, de consultas jurídicas y colaboraciones a revistas como los *Annali Universali di Statistica* que había contribuido a fundar.

Como jurista, siguió las huellas de Filangeri y de Beccaria, contribuyendo a renovar la teoría del derecho penal; llevado de su ciencia a ocuparse de los problemas del conocimiento *[¿Qué es la mente sana?* (1827); *Puntos de vista fundamentales sobre el arte de la lógica* (1832)], profesó un empirismo revisado y corregido que, en todos los actos de la mente que no sean la sensación simple y pasiva, reconoce la presencia de un *sentido racional* o *lógico* que reacciona activamente, según leyes precisas, a la impresión de los objetos externos. A propósito de la existencia efectiva de tales objetos, contra todo peligro de subjetivismo e idealismo, y criticando a Kant de modo poco pertinente, argumenta que la manera estrictamente determinada con que se configuran nuestras impresiones exige la existencia de una causa externa que, sin embargo, no conocemos nunca directamente.

Pero lo que importa *es* la aplicación práctica que podemos hacer de nuestro saber. Ésta es la tarea de la *filosofía civil,* doctrina operativa que funciona como intermediaria entre la filosofía racional pura y las ciencias de la economía, el derecho y la política. En la obra *De la índole y los factores de la civilización* (1832) estudia con método histórico y comparativo las "condiciones de una convivencia culta y satisfactoria". Entre esas condiciones fundamentales figura la educación, en la forma más apropiada para la situación de cada pueblo. Un pueblo libre la necesita doblemente porque "en un pueblo esclavo una cierta ciencia o pericia es suficiente para servir bien; un pueblo libre necesita, además, la ciencia de mandar bien".

Por lo que se refiere a los métodos, cita a Pestalozzi y a Herbart, de quienes adopta el concepto de la "instrucción educativa". En efecto, lo esencial de la educación es "desarrollar y activar la facultad de pensar del discípulo", fomentando en él las operaciones propias de una "mente sana" (suponer bien, discernir bien, concluir bien, expresar bien). Por lo demás, siguiendo a Vico, es necesario respetar la ley de desarrollo del espíritu que avanza gradualmente de la sensibilidad a la razón, pasando por una fase imaginativa o fantástica; por otra parte junto a esta exigencia de respeto por la maduración "psicológica", se afirma la exigencia "lógica" de impartir una enseñanza sólidamente organizada y socialmente útil: "La instrucción pública tiene dos especies de relaciones a las cuales debe servir simultáneamente. Las primeras están determinadas por la capacidad natural de los estudiantes respecto de la ciencia; las segundas por las exigencias del estado civil."

A diferencia de Cuoco, Romagnosi limita las escuelas primarias gratuitas al aprendizaje de los rudimentos de la lectura, la escritura y la aritmética. Siete años después sigue una escuela preparatoria de pago, y luego escuelas secundarias que pueden ser sostenidas por particulares y destinadas a las clases medias y superiores. El Estado se limitaría a administrar directamente un cierto número de colegios destinados a los muchachos pobres más meritorios y a los hijos de los beneméritos de la patria.

Mientras en la escuela elemental se acentúan lockianamente la disciplina y la autoridad, terminada ésta, se impone una libertad de formación encaminada a desarrollar la aptitud de "pensar y gustar" y la autonomía de juicio, es decir, las cualidades necesarias para una sólida clase dirigente de tipo burgués de la que Romagnosi fue inteligente corifeo.

42. EL RETORNO A LA TRADICIÓN EN ITALIA. GALLUPPI

Si Cuoco, Gioia y Romagnosi ocupan en el pensamiento italiano de la primera mitad del siglo XIX una posición muy semejante a la de los "ideólogos" de Francia, también la evolución interna y las

principales figuras del espiritualismo italiano de esa época —Galluppi, Rosmini, Gioberti, Mazzini— presentan un cierto paralelismo respecto del espiritualismo francés. Galluppi, como Maine de Biran, está más cerca de la ideología, Rosmini y Gioberti del tradicionalismo de Bonald y Lamennais (éste con una sucesiva apertura radical), mientras Mazzini se acerca sobre todo al humanismo de Lamennais más reciente y al socialismo utópico de Saint-Simon.

Pasquale Galluppi (1770-1846), profesor de la Universidad de Nápoles, fue benemérito de la cultura filosófica italiana por haber dado a conocer, con exposiciones precisas y lúcidas, la filosofía europea del siglo tanto a través de los escritos redactados con ese fin *(Cartas filosóficas,* 1827), como*en* los de carácter especulativo *(Ensayo filosófico sobre la crítica del conocimiento,* 1819-1832; *Filosofía de la voluntad,* 1832-1840). De Condillac y de los ideólogos toma Galluppi el principio de que el *análisis* es la actividad fundamental del espíritu y, por consiguiente, el único método posible de la filosofía. El punto de partida de este análisis es la *conciencia* (o reflexión interior) que ya algunos ideólogos franceses habían revalorado en contra del sensismo de la Ilustración.

El dato primitivo de la conciencia es la existencia del yo conociente, que en todos sus actos está inmediatamente presente a la conciencia y es, por lo tanto, "una verdad primitiva experimental". Pero además del yo, la conciencia hace percibir también lo que está fuera del yo gracias a la percepción de un yo *conociente,* es decir, de un yo que percibe algo que no está en él sino fuera de él: el objeto externo. Por consiguiente, para Galluppi la existencia del yo y la existencia del objeto externo tienen la misma certidumbre inmediata y constituyen las dos verdades primitivas y fundamentales de la filosofía.

La experiencia del yo y externa al yo le suministra al hombre el material de sus conocimientos; este material, conservado por la *imaginación* es iluminado por la *atención* y, después, descompuesto por el *análisis. La voluntad,* guiada por el *deseo,* lo recompone mediante la *síntesis.* Sensación, conciencia, imaginación, atención, análisis, deseo, voluntad y síntesis son, pues, para Galluppi, las facultades originales del espíritu.

Contra las dudas y las limitaciones que los principios del conocimiento humano habían padecido en el empirismo inglés, de Locke a Hume, Galluppi recurre constantemente al testimonio de la conciencia. La existencia del mundo externo y los principios de causalidad que habían sido negados por Hume, los justifica en cuanto le parecen evidentes y ciertos a la conciencia. Para Galluppi la conciencia asume el significado de "revelación de la verdad" que caracteriza el tradicionalismo romántico.

43. ROSMINI: LA FILOSOFÍA

Antonio Rosmini Serbati (nacido en Rovereto, en 1797; fallecido en Stresa en 1855) se propone crear un sistema que conserve y renueve la tradición católica. Sus obras más conocidas son *El nuevo ensayo sobre el origen de las ideas* (1830) y los *Principios de la ciencia moral* (1831); pero también ha ilustrado y elaborado su sistema en muchos otros escritos donde la especulación teórica aparece mezclada con largas disertaciones históricas.

La preocupación fundamental de Rosmini es defender la objetividad de la conciencia y, en general, de la vida espiritual del hombre, contra el subjetivismo empírico de la Ilustración y de los ideólogos así como contra el subjetivismo absoluto de Kant y de los idealistas poskantianos. En la razón del hombre —que a partir de Descartes era el principio de la subjetividadRosmini ve un principio objetivo, la *idea del ser.* Esta idea no se deriva de las sensaciones, que son modificaciones subjetivas del hombre y, por otra parte, está supuesta en todos los juicios que el hombre formula sobre las cosas reales, causa de las sensaciones. De nada puede decirse que es (o que *existe)* si no se posee previamente la idea del ser o de la existencia en general. Por otra parte, esta idea universalísima está implícita en cualquiera otra idea, dado que, por ejemplo, la idea de un hombre o de un libro es la idea de un ser determinado en esta y en aquella forma, esto es, que además del ser

posee un cierto número de otras determinaciones.

En consecuencia, la idea del ser precede no sólo a las sensaciones sino también a todas las demás ideas. Y no puede ser fruto de una operación del espíritu humano, por ejemplo, de la abstracción, puesto que la abstracción no hace más que quitar a una idea las determinaciones que no son el ser en general, por lo que presupone a este ser. Por lo tanto, no queda más que concluir que la idea del ser es innata y que Dios la ha puesto directamente en el hombre. No es la idea de Dios, sino sólo del ser indeterminado y posible. Como tal, es la *forma* de la razón el principio que la guía, la luz misma de la inteligencia humana.

Es, en primer término, el fundamento del conocimiento de la realidad externa e interna. Al juicio que afirma la existencia o la realidad de una cosa cualquiera Rosmini lo llama *percepción intelectiva* y supone tres elementos: 1) la idea del ser; 2) una idea empírica derivada de la sensación (de las cosas externas) o del sentimiento (que el yo tiene de sí mismo); *3)* la síntesis o la relación (expresada en un juicio) entre la idea del ser por un lado, y la sensación o el sentimiento por el otro. La percepción intelectiva permite transformar por ejemplo, una sensación (blanco), que es una modificación subjetiva, en la cualidad real de un objeto existente (el papel). Por intermedio de la idea del ser, el objeto real mismo está presente a la conciencia y no reviste el carácter problemático que le atribuía el subjetivismo.

En segundo lugar, la idea del ser consiente la formación de todas las demás ideas (es decir, de las nociones universales) mediante el proceso de universalización que consiste en considerar en un objeto, pongamos por caso, el hombre, su puro ser posible prescindiendo de la realidad *de facto* entregada por la sensación.

Por último, la idea del ser es el fundamento de la vida moral-en el hombre. En efecto, ser y bien son la misma cosa. La regla moral suprema es respetar el orden del ser, considerando cuáles son en este orden las cosas más altas, y obrar en consecuencia; es decir, que la suprema regla moral consiste en hacer que el *ordo caritatis,* en el que inspiramos nuestra acción, corresponda al *ordo entitatis,* objetivamente reconocido. La regla se formula como sigue: "Quiere, o sea, ama al ser dondequiera que lo conozcas, en el orden bajo el cual se presente a tu inteligencia."

Sin embargo, el *Ser ideal,* en cuanto principio de conocimiento, y el *Ser moral,* en cuanto principio de caridad, remiten necesariamente al *Ser real* o Dios, condición primera y absoluta de todo lo que podemos pensar o querer. En efecto, la idea del ser no es más que un reflejo de Dios en nosotros y su valor consiste en este derivar directamente de Dios.

De tal forma, la doctrina de Rosmini manifiesta claramente la intención de sustraer a la subjetividad humana la autonomía y la capacidad de iniciativa que la filosofía moderna, le ha reconocido desde Descartes. Se presenta como una reafirmación de la tradición objetivista que había dominado en la escolástica medieval y que reaparece cada vez que se repite el intento (propio de la escolástica) de poner a la fe religiosa en el plano filosófico. Rosmini lo renueva dentro del ámbito del racionalismo moderno; de ahí su afinidad y su declarada simpatía por la doctrina de Malebranche, que es una auténtica escolástica cartesiana.

Para Malebranche, todo conocimiento es una "visión en Dios". Rosmini acentúa la separación entre el hombre y Dios: el hombre no ve todo de Dios, pero lleva impreso en *sí,* como luz de su razón, la idea del ser, que es una visión determinada y abstracta del atributo fundamental de Dios. El hombre no ve en Dios sino cuanto le basta para orientar su razón; de ahí que, por contraste con Malebranche, Rosmini conceda al hombre un papel más importante al reconocerlo capaz de construir su vida espiritual con ese auxilio.

44. ROSMINI: LA PEDAGOGÍA

En el plano social y político Rosmini abrió su tradicionalismo a los ideales nacionales y, en general, a las exigencias del mundo moderno, en medida suficiente como para ser considerado *católico liberal.* También en esto, como en el plano filosófico, se esfuerza por reestructurar en términos más

actuales una visión teocéntrica de la vida, lo que lo lleva a fundir la sociedad civil con la sociedad religiosa y a tratar de conciliar el conservadurismo con el progresismo. Por ejemplo, Rosmini justifica y declara necesarias Es desigualdades sociales, pero pretende moderarlas y amortiguarlas mediante la caridad y la justicia distributiva; considera a la Iglesia como la única sociedad de pleno derecho e independiente de toda voluntad humana particular *(sociedad teocrática),* pero la quisiera reformada y modernizada en grado notable, con una mejor educación del clero y una mayor participación de los fieles incluso en la elección de los obispos.

En 1848 se declaró federalista neogüelfo y colaboró con Gioberti como su enviado en Roma, no obstante la polémica filosófica que precedentemente había tenido con éste. Su misión ante Pío IX fracasó, no obstante lo cual permaneció con el Papa, lo siguió a Gaeta y sufrió sin protestar la condena de *Las cinco llagas de la Santa Iglesia* y de *La constitución según la justicia social, las* dos obras en que mejor había expresado los aspectos liberales de su pensamiento.

Rosmini manifestó un interés constante por los problemas pedagógicos.

Sus primeros escritos habían sido de tema pedagógico; de tema pedagógico fue también el último, que quedó inconcluso y se publicó a los dos años de su muerte: *Del principio supremo de la metódica y algunas de sus aplicaciones al servido de la educación humana.*

También en el terreno de la pedagogía Rosmini se esfuerza incesantemente por conciliar lo nuevo con lo viejo. En su obra juvenil *Sobre la unidad de la educación* (1826) se puede observar la evolución de los aspectos característicos de su filosofía en el clima de la Restauración católica: una *educación entera* no podía tener unidad sino en la religión y en Dios en cuanto principio del conocimiento y término del querer.

En su última obra, en cambio, esa misma "idea del ser", eje de su filosofía, se aplica específicamente al problema didáctico. Como se ha visto para Rosmini la idea del *ser* precede idealmente no sólo a las sensaciones sino a todas las otras ideas. Según Rosmini, esto significa en el plano psicológico que "primero se tiene en la mente lo general y después lo particular; primero un pensamiento que casi se diría un esquema, luego el contorno, el acabado, la perfección de ese pensamiento". Por consiguiente, el aprendizaje no es, en su forma natural (la única eficaz), más que una serie de especificaciones sucesivas de nociones primitivas muy generales, de acuerdo con lo que Rosmini llama "el orden inmutable de las intelecciones humanas". Por lo tanto, este orden procede de lo general a lo particular, de manera que "el principio supremo de la Metódica" es el siguiente: "Represéntense ante la mente del niño (y puede decirse en general, del hombre), primero, los objetos pertenecientes al primer orden de intelección; después, los objetos pertenecientes al segundo orden de intelección; luego, los del tercero, y así sucesivamente de manera que no *se* intente jamás llevar al niño a cumplir una intelección de segundo orden sin antes asegurarse de que su mente ha realizado, respecto de aquélla las intelecciones propias del primer orden, y lo mismo hágase con las del tercero, del cuarto y de todos los otros órdenes superiores."

Los ejemplos que Rosmini aduce para ilustrar este principio demuestran que en realidad se trata de la perversión intelectualista y pedante de una intuición justa (por lo demás ya presente en Comenio, cf. parte III § 57), es decir la del carácter "global" —como se dice hoy— de las aprehensiones infantiles primitivas. El niño es capaz de reconocer en todo momento el género de cosas y situaciones que le interesan, mucho antes de haber analizado o incluso percibido los detalles y de haber realizado clasificaciones internas en especies y subespecies diversas. Pero Rosmini, desatendiendo casi del todo el factor *interés,* se sirve de ello para formular una regla intelectualista. Identifica lo "global" con lo "general" de la lógica, como consecuencia de lo cual pretende que, por ejemplo, se enseñe la botánica recorriendo regularmente, de arriba abajo, el cuadro de las clasificaciones sistemáticas: para hacer que el niño conozca la rosa "empiezo diciéndole que ese individuo es una planta, después, que es una planta de flores, luego que es una rosácea, a continuación que es una rosa, después que es una rosa de Bengala y, por último, que es una "Adelaide de Como".

Salta a la vista la pedantería de semejante procedimiento e incluso su parcial falsedad (por ejemplo, es obviamente falso que la idea de rosácea precede a la de rosa). Sin embargo, es de

reconocer que la idea de Rosmini, o sea, adoptar en la enseñanza el proceder natural de la inteligencia infantil, es bien justa como justa es su reacción contra la enseñanza verbalista y mnemónica, que se preocupa de la asimilación efectiva ("La educación acostumbrada hasta ahora —escribe—, casi no perseguía más que imponer a la memoria de los niños un inmenso fardo de palabras ininteligibles"). Asimismo, hace muchas y felices observaciones sobre las primeras manifestaciones instintivas y afectivas del niño y sostiene la necesidad de observar y estudiar sistemáticamente la índole individual de los alumnos, en sus inclinaciones y preferencias. Pero precisamente en el punto donde su espíritu pedagógico debía haber descubierto un nuevo "principio" original, se revela apriorístico y abstracto.

45. GIOBERTI: LA FILOSOFÍA

La obra de Vincenzo Gioberti (1801-1852) tiene como fin defender la tradición espiritual italiana que él identifica con el catolicismo y el papado. Con la obra *Primacía moral y cultural de los italianos* (1842) Gioberti ejerció un potente influjo espiritual y político sobre el resurgimiento italiano. Ministro de Carlos Alberto en 1848, volvió al exilio al fracasar la política neogüelfa, y con *Renovación civil de los italianos* (1851) modificó radicalmente en sentido unitario y liberal las ideas federalistas y "neogüelfas" de la *Primacía.* Su obra filosófica fundamental es la *Introducción al estudio de la filosofía* (1839-1840); en las obras póstumas *Protología, Filosofía de la revelación* y *Reforma católica,* Gioberti acentúa la faceta inmanentista y dialéctica de su pensamiento cuyos fundamentos mantiene, sin embargo, inmutados.

Como Rosmini, Gioberti es un defensor de la tradición, sobre todo de la tradición objetiva que estima propia del catolicismo. Pero no considera al objetivismo como suficientemente fundamentado por la idea del ser, que para Rosmini es la forma o el principio de todo el saber. Sin embargo, la idea del ser es una idea, es decir, un dato subjetivo y el conocimiento se debe fundar no sobre una idea, sino sobre la realidad absoluta misma, esto es, Dios. El principio del saber y la garantía de su objetividad debe ser la *intuición,* o sea la visión directa e inmediata de Dios. Sin embargo, la intuición no es perfecta. Cierto es que le revela al hombre el Ente absoluto, pero no la esencia íntima de éste que permanece superinteligible. La revelación, que nos da una representación analógica de lo superinteligible, suple en cierto modo a las limitaciones de la intuición. Por lo tanto, a la ciencia que revela lo inteligible (es decir, la filosofía) se agrega la ciencia de lo superinteligible, o sea, la teología a la que, por consiguiente, deberá subordinarse incluso la filosofía.

La intuición es la condición de todo conocimiento, pero no es el conocimiento mismo. Éste principia sólo con la *reflexión,* que circunscribe y determina el objeto de la intuición mediante la expresión directa, esto es, mediante el lenguaje. De esta forma nace la posibilidad de encerrar en una fórmula (la *fórmula ideal) la* revelación que el Ente absoluto hace de sí mismo en la intuición. La intuición no capta al Ente absoluto en su inmobilidad y abstracción, sino en su vida e integridad, es decir, en cuanto causa productora de las cosas finitas. Por consiguiente, la fórmula que expresa a la intuición es: *el Ente crea a lo existente.* En esta fórmula aparecen tres realidades que son independientes de nuestro intelecto: una Sustancia o Causa primera, una multiplicidad de sustancias y de causas segundas, y un acto real y libre de la Sustancia o Causa primera en virtud del cual ésta produce o conserva las sustancias y las causas segundas por medio de una creación continua. Para Gioberti, de esta fórmula se desprende con evidencia que el hombre "a cada instante de su vida intelectiva es espectador directo y apasionado de la creación".

Pero el hombre no es sólo espectador sino también actor del ciclo creador. En efecto, este ciclo no termina con la creación de lo existente, sino que tiende a volver a lo existente hacia sí mismo y a hacerlo partícipe de su propia perfección. Esto acontece en virtud de la vida moral por la que el hombre se hace merecedor a la beatitud que es su retorno a Dios. *Lo existente retorna al Ente,* he aquí la segunda parte de la fórmula ideal, que expresa el remate del cido creador. Mientras en su primera parte el ciclo es exclusivamente divino, en la segunda es al mismo tiempo divino y humano,

porque las fuerzas creadas concurren —en calidad de causas segundas o concausas— a efectuarlo bajo la acción promotora y reguladora de la Causa primera.

Con esta doctrina, Gioberti trazaba los rasgos salientes de un neoplatonismo cristiano, análogo al de la patrística oriental y al de Escoto Erígena. Lo único de original que hay en este neoplatonismo es la doctrina de la intuición, es decir, la pretensión de ser "espectador directo e inmediato de la creación", pretensión que, en último término, tiene como origen la afirmación del valor de la subjetividad humana característica de la filosofía moderna que Gioberti pretendía combatir y aniquilar.

En la fórmula ideal ve Gioberti el fundamento de la "primacía" de los italianos. "El Ente crea lo existente" significa también, según Gioberti: "la religión crea la moral y la civilización del género humano". Y como la verdadera religión es el cristianismo, y la única depositaria e intérprete del cristianismo es la Iglesia católica que tiene su centro en Italia, ésta contiene en sí el principio de toda la civilización y está destinada a reanudar, en bien del mundo entero, su misión universal. A partir de esta premisa Gioberti deducía un programa político que reservaba al papado la parte principal en el resurgimiento de Italia como nación.

En sus obras póstumas, *Protología, Filosofía de la revelación* y *Reforma católica,* Gioberti sufre la influencia del idealismo poskantiano y, en particular, de Hegel. La conexión entre el Ente y lo existente, entre Dios y el pensamiento humano al que Dios se revela, se concibe con mayor rigor. La actividad del pensamiento es la actividad misma de Dios, quien, al actuar en el pensamiento humano, lo crea y recrea incesantemente al revelarse al pensamiento mismo. Por tanto, Gioberti puede decir que "Dios se hace a sí mismo infinita y finitamente". Infinitamente, con la procesión de las personas de la Trinidad; finitamente, con la creación del mundo y, en particular, del mundo humano. El mundo es "un dios imperfecto, creado"; y "la cosmogonía es una teogonía".

Vemos aquí que las características neoplatónicas *se* han acentuado ulteriormente: las frases mismas son de Escoto Erígena. Sólo un punto divide la doctrina de Gioberti de la de Hegel, también dominada por la inspiración neoplatónica: la contingencia del mundo respecto de Dios (de cuya perfección está destinado a participar en la palingenesia final) contra la necesidad, afirmada por Hegel, de que Dios se manifieste en el mundo. Y es precisamente ése el punto que Gioberti debe a la inspiración católica de su pensamiento.

46. GIOBERTI: PENSAMIENTO POLÍTICO-EDUCATIVO

Gioberti comparte con su gran antagonista Mazzini la idea de que la redención de Italia está ligada esencialmente a la regeneración educativa de los italianos: este pueblo, "en el colmo de la miseria y de la cobardía cívica" debe recobrar la conciencia de su propia tradición y misión que, dentro del plan providencial que llama al hombre a cooperar en el ciclo divino por el cual "lo existente retorna al Ente", reviste la importancia especial a que hemos aludido antes. Pero el hombre, siendo como es causa segunda y no causa absoluta, debe confiar en la obra de Dios y en los poderes que ha conferido a los príncipes; por consiguiente, hay que *colaborar* con los príncipes, no combatirlos, y promover las reformas aptas para que esa colaboración sea más fructuosa. Este prudente reformismo no podía menos de desembocar en el federalismo, en contraste con la general idea teocéntrica que tendía a investir a la autoridad pontificia de la suprema autoridad sobre la suspirada federación.

El moderantismo giobertiano tuvo una importancia inmensa por lo que toca a conquistar para la causa nacional a una gran parte de los sectores conservadores y a una fracción notable del clero.

Gioberti no dedicó ningún escrito exclusivamente a la cuestión educativa, quizás porque su reformismo moderado lo coloca constantemente en el centro de su problemática. En el *Jesuita moderno* (1847) ataca duramente a los métodos de enseñanza jesuitas acusándolos de sustraer al alumno la autonomía de pensamiento. Como hemos visto, para Gioberti conocer es en cierto modo *re-crear.* "No se conoce lo verdadero sino cuando se lo reproduce" escribe en la *Protología.* Por lo

tanto, para ser genuina, *toda enseñanza* debe resolverse en autoenseñanza, en autoeducación.

"Cualquiera que sea el carácter de los objetos sobre los cuales se ejercita el ingenio —afirma en *Renovación*— ya sea éste especulativo o práctico, ya sea que se dedique a meditar, a componer o a obrar, e independientemente de sus hallazgos y operaciones, la fuente de donde surge será siempre el pensamiento creador, y su gloria consiste en ser un gran pensador, que equivale a decir creador. Por donde se advierte hasta qué punto es innatural el divorcio entre el pensamiento y la acción, dado que sin el concurso de ambas facultades no hay creación."

Gioberti subrayó además la importancia de la educación para la sociedad, razón por la cual era enemigo de la educación doméstica y reconocía al Estado el derecho esencial y exclusivo de educar a los futuros ciudadanos, forjándolos desde la infancia en un oportuno ejercicio de convivencia social. "La libertad de educación —observa—, tan preconizada en nuestro días, es en sustancia libertad de ineducación...; dado que la mayor parte de los padres de familia no son capaces de impartir a sus hijos una enseñanza de la que ellos mismos son ignaros."

Como demuestran estas pocas citas, el pensamiento de Gioberti es mucho más dinámico y valeroso que el de Rosmini, y, sobre todo, parece inclinarse mucho más al movimiento y al progreso. En realidad, también está dominado por el tradicionalismo —de manera que a menudo la re-creación no es más que una adecuación a lo ya hecho—, con la añadidura de un adarme de complacencia, en lo que consiste el gran peligro implícito en la difusión del giobertismo como posición cultural (después de su fracaso romo instrumento político). Entre otras cosas, la complacencia de las propias tradiciones hará que gran parte de la cultura italiana de la segunda mitad del siglo XIX encalle en un provincialismo perezoso y miope que, tomando como pretexto la Primacía, califique de xenofilia inútil todo interés profundo por la cultura de otras naciones. Naturalmente, esto no entraba en las intenciones de Gioberti, aunque por otra parte es justo señalar hasta qué punto es compatible con su filosofía que, si bien persigue un ontologismo dinámico, y no estático como el de Rosmini, por otra parte no concede ningún papel (ni podía hacerlo) a las ricas aportaciones de las diversas culturas, puesto que la meta está dada *a priori,* con absolutismo teológico.

47. MAZZINI

Si en las doctrinas de Rosmini y Gioberti predomina la idea de tradición; en el pensamiento de Mazzini predomina la de progreso. Sin embargo, la aparente antítesis de los dos campos y las violentas polémicas que más de una vez estallaron entre ellos, no deben ocultarnos el concepto común que las une: el progreso no es otra cosa que la tradición ininterrumpida del género humano, y su carácter es esencialmente espiritual. Sin embargo, subrayar como hace Mazzini el concepto de progreso, implica una diferencia importante desde el punto de vista práctico-político, pues significa servirse de la idea de tradición para transformar la sociedad y las instituciones humanas, más bien que para conservarlas.

Giuseppe Mazzini (Génova, 22 de junio de 1805; Pisa, 10 de marzo de 1872) fue el profeta y el apóstol de la unidad del pueblo italiano, unidad que encuadraba en el marco de la cooperación y la armonía de los pueblos de todo el mundo.

Según Mazzini, los únicos criterios que poseemos para alcanzar la verdad son la conciencia y la tradición. Lo que la tradición (cuyo valor, según Mazzini, ha sido justamente reivindicado por Lamennais) tiene de estrecho e inmóvil es corregido por la conciencia individual. La conciencia y la tradición son la revelación misma de la verdad; revelación que, repitiendo la famosa frase de Lessing, Mazzini llama también "la educación progresiva de la humanidad". Mazzini emplea la palabra revelación en su sentido más literal. Dios se encarna sucesivamente en la humanidad, y la humanidad es la única intérprete de Dios sobre la tierra. "Dios es Dios y la humanidad es su profeta", dice.

En cuanto manifestación de Dios sobre la tierra, la historia de la humanidad es un progreso incesante, en el seno del cual cada individuo y cada pueblo tiene una tarea o *misión* que, para ese

individuo o ese pueblo, constituye el *deber* supremo. De tal forma, a la afirmación de los derechos propia de la Revolución francesa y de la filosofía del siglo XVIII, Mazzini opone la afirmación del deber entendido como fe común y colectiva. Mientras el derecho estimula al individuo a rebelarse, el deber lo subordina a un fin superior y le infunde espíritu de sacrificio. Sólo un concepto moral y religioso fundado en el deber de contribuir al progreso de la humanidad, puede renovar la sociedad humana despertando las energías de los pueblos y conduciendo a éstos hacia la libertad.

Mazzini es el profeta de una religiosidad laica en la que la idea de la humanidad y del progreso ha ocupado el sitio de los conceptos teológicos.

En Mazzini, la acción educativa se identifica con la política. El lema "Dios y el pueblo" significa que no existen intermediarios a que recurrir, ni principios de derecho divino que aceptar. Mazzini no sólo sostenía la efectiva soberanía popular, sino que, con su ininterrumpida acción revolucionaria —que es un ejemplo extraordinario de sacrificio—, demostró que en nombre del pueblo se pueden poner en movimiento poderosas fuerzas morales.

Ya en sus *Instrucciones generales para los asociados a la Joven Italia* (1831) Mazzini calificaba a su asociación de "esencialmente educativa", y en *Los deberes del hombre* (1860) aseguraba que "Educación es la gran palabra que sintetiza toda nuestra doctrina". Pero no se limitó a las conclusiones que, en el plano revolucionario, podía sacar de estos principios. Está convencido de vivir "los últimos momentos de una época crítica y los albores de una época orgánica" (es decir, al término de una época dedicada a destruir un pasado muerto y al principio de una era de reconstrucción de valores nuevos: las ideas y los términos son de Saint-Simon). Para Mazzini, la nueva época deberá ser esencialmente *orgánica* en cuanto realizará la solidaridad humana en formas libres y autónomas (cooperativistas, más bien que colectivistas, como habrá de aclarar polemizando con Bakunin y Marx). Por lo tanto, es necesario ante todo educar al *ciudadano,* lo que no puede hacer sino la Nación, en escuelas públicas (la pretendida libertad de enseñanza no es más que el "arbitrio reconocido al padre de escoger el mal para su hijo"); además es necesario educar también al *productor,* cultivando en cada individuo sus aptitudes particulares junto con los sentimientos de fraternidad y de amor que lo unen a sus semejantes.

Por eso Mazzini quería que las escuelas se abrieran a las ciencias, a fin de que "con método progresivo, contribuyendo a la buena dirección y al perfeccionamiento de las artes y los oficios, se formen expertos navegantes, buenos arquitectos, inteligentes artesanos, industriosos agricultores e ingeniosos fabricantes". Desconfiaba por el contrario de la pretensión de dar a los jóvenes una educación humanística "atormentándolos desde su más tierna infancia hasta el fin de la adolescencia con ocuparlos exclusivamente en el estudio complicadísimo de una lengua que ya no se habla, con gran despilfarro de inteligencia y tiempo y con el único resultado de provocarles un aborrecimiento invencible al estudio". Y a "los millares de palabreros o doctorcillos mediocres o menos que mediocres" que se obtienen de esta forma, oponía las generaciones de jóvenes serios y preparados para la vida asociada que se hubieran podido formar mediante una preparación universal de carácter técnico-científico.

Pero estas ideas Mazzini no pudo desarrollarlas sino fugaz y ocasionalmente; su mayor mérito consiste en haber formulado *al mismo* tiempo y en perfecta armonía el *ideal nacional* y el *ideal de la fraternidad de los pueblos,* de tal forma que fue gloria de la Italia mazziniana el haber dado vástagos que no sólo combatieron por la libertad propia, sino también por la de todas las naciones en lucha por su independencia.

VIII. LA PEDAGOGÍA DEL CATOLICISMO LIBERAL EN ITALIA

48. FERRANTE APORTI Y LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS

Muchos liberales italianos habían percibido desde la segunda década del siglo la estrecha conexión ideal y práctica que existe entre los ideales nacionales y la educación. Ya nos hemos referido a la difusión de las escuelas de enseñanza mutua sobre todo en Lombardía y la Toscana; más adelante nos ocuparemos de las escuelas agrarias. Ahora debemos subrayar el hecho —en apariencia curioso— de que el movimiento educativo de mayor envergadura y éxito en Italia se debió a los liberales y fue el relativo a las escuelas de párvulos *(asili infantil1)* o *scuole infantili,* como se las llamó para no confundirlas con las simples "salas de custodia".

El promotor de esta benéfica actividad fue el sacerdote Ferrante Aporti, quien nació en 1791, en San Martino dell'Argine, en la región de Mantua. Aporti, siendo director de las escuelas elementales de Crema, fundó ahí, en 1828, la primera "escuela infantil" de pago. Al poco tiempo abrió otras gratuitas así en la misma Crema como en otros lugares. Aporti se inspiraba sobre todo en el inglés Wilderspin (cf. § 8), pero prefirió callar el origen protestante de su institución, para la cual escribió en 1833 un *Manual de educación y adiestramiento para las escuelas infantiles,* en el que, antes bien, se esforzaba por enlazar a éstas con la tradición educativa o benéfica católica. A pesar de ello, tropezó con no pocas oposiciones ocultas o manifiestas por parte de los gobiernos; en 1839 el gobierno pontificio prohibió las escuelas de párvulos que se habían difundido también por su territorio y contra las cuales el conde Monaldo Leopardi (padre del poeta Giacomo) había escrito un venenoso libelo titulado *Las ilusiones de la caridad pública.* En 1841 Aporti fue llamado a Turín en calidad de profesor de método; más tarde fue nombrado superintendente de las escuelas de párvulos y senador. En 1847 publicó los *Elementos de la pedagogía.* Murió en Turín en 1858.

Los *asili* de Aporti no eran simples salas de custodia para los niños cuyas madres no podían cuidar de ellos, sino auténticas instituciones educativas, donde se impartía no sólo una educación moral y religiosa, sino una verdadera educación intelectual que, por lo común, ocupaba cuatro de las nueve horas diarias que permanecían los niños en las escuelas. Se trataba de lecciones de lengua impartidas con método intuitivo o *demostrativo,* es decir, mostrando objetos o figuras acompañados de lecciones de nomenclatura así como también, más tarde, de ejercicios aritméticos muy elementales coadyuvados, a su vez, de medios intuitivos. Se llegaba hasta los primeros elementos de la lectura y la escritura. Sin embargo, la mayor parte del tiempo se dedicaba a ejercicios de gimnasia, juegos, cantos y plegarias, o por lo menos ésa era la intención del fundador. En realidad, en muchos casos el método de Aporti se aplicó de modo que la escuela de párvulos se convertía en una pequeña escuela elemental más bien que en una institución preescolar.

Pero la tendencia a dar alguna enseñanza ya desde las escuelas de párvulos tenía una cierta justificación social por el hecho de que, con frecuencia, en las ciudades, y casi siempre en el campo, los niños que los adultos enviaban a la escuela de párvulos —porque dada su tierna edad era difícil cuidarlos y no se podían emplear con provecho—, más tarde casi no tenían oportunidad de asistir con regularidad a la escuela primaria.

Por ese motivo, la asociación pro *asili infantili* fundada en 1834, en Toscana, por Capponi, Matteucci, Mayer y Tommaseo, por iniciativa de Lambruschini, se orientó hacia la fundación de escuelitas rurales que reunieran bajo el mismo techo una sala de párvulos y las primeras clases elementales. En Milán, con el apoyo y la colaboración del viejo Romagnosi, Giuseppe Sacchi (1804-1891), se ocupó de formar un comité para las escuelas infantiles, preocupándose por introducir mejoras de método que eliminasen o aligerasen lo aspectos farragosos del sistema de Aporti. Su lema "instruir experimentando", era una especie de admonición contra las cristalizaciones metódicas, no sólo por lo que se refiere a Aporti, sino también, más tarde, al método

de Fröbel, de quien fue ponderado crítico. A él se debe además la fundación de la *Asociación Pedagógica* de la que fue el animador principal hasta su fallecimiento.

También en Piamonte había surgido una sociedad de las escuelas infantiles, patrocinada por Cavour y Boncompagni; lo mismo sucedió en Génova, Parma y la región de Nápoles, e incluso en Trieste e Istria. El movimiento continuó incluso después de cumplida la unificación de Italia, al punto que en 1880 el país contaba más de 2.000 escuelas de párvulos.

49. LAMBRUSCHINI: VIDA Y PENSAMIENTO RELIGIOSO

Ferrante Aporti brilló más por sus dotes prácticas y su generosa dedicación a la causa de la infancia que por la claridad de su pensamiento. Sin duda alguna, fue cosa muy importante que católicos y liberales se encontraran unidos en la obra de difundir las escuelas de párvulos. Pero el problema de infundir un espíritu auténticamente liberal en una educación fundamentalmente religiosa, que abarcaba todo el periodo del desarrollo, no fue planteado en todos sus aspectos e implicaciones sino por Raffaele Lambruschini, también sacerdote y educador práctico pero, al mismo tiempo, espíritu dotado de notable profundidad y acrisolada honradez.

Raffaele Lambruschini nació en Génova, en 1788, en el seno de una familia que contaba con prelados y cardenales entre sus miembros. Ordenado sacerdote, dirigió como provicario secreto la diócesis de Orvieto suprimida por el gobierno napoleónico, y en 1812 fue exiliado en Córcega, donde pudo leer y estudiar varias materias, inclusive ciencias naturales. De vuelta en Italia cuando la Restauración, y llamado a Roma, renunció muy pronto a la brillante carrera eclesiástica que le prometían los méritos adquiridos, las dotes intelectuales y el apoyo de dos tíos monseñores, y se retiró a una finca de su familia en San Cerbone, cerca de Figline, en Valdarno. En la paz de aquel apartamiento se entregó al estudio y a la meditación, pero sin descuidar la administración de sus tierras, para lo cual empezó a tomar en Florencia lecciones de ciencias y de botánica, con la esperanza de mejorar los métodos de cultivo. De tal forma adquirió una pericia agronómica que le valió una invitación de Giampietro Vieusseux (el suizo que con su gabinete científico y literario y la fundación de la *Antología* había infundido modernidad y entusiasmo en la vida cultural florentina), para que se ocupara de un periódico en proyecto aparecido en 1827 con el título de *Giornale Agrario Toscano.*

Al interés de Lambruschini por los problemas de la agricultura y la economía agraria (que lo puso en contacto con los círculos más progresistas y cultos de la Toscana) se añadió muy pronto el interés por la educación. En un principio se ocupó de la educación popular, instituyó una escuela dominical para los artesanos de Figline y contribuyó a difundir las escuelas de enseñanza mutua y de párvulos. Habiéndole confiado el amigo Vieusseux la educación de un sobrino, reunió en su casa de campo en San Cerbone otros muchachos con los que dio principio a un experimento de internado a cuya eficacia educativa contribuyó el escaso número de discípulos (raramente más de una docena), circunstancia que propiciaba la creación de una atmósfera familiar.

La disciplinada convivencia, alternada con jiras campestres y excursiones, rica en actividades comunes de observación de la naturaleza, jardinería y agricultura, alegrada por juegos y sostenida por sencillas formas de autogobierno que no contrastaban con la atmósfera familiar, era quizá el principal factor educativo pues Lambruschini no amaba las prédicas ni los preceptos abstractos. Asistido por el hermano y por otros maestros, que enseñaban las lenguas clásicas y extranjeras, así como las materias artísticas, él en persona se ocupaba de la religión, la lengua italiana, la matemática y las ciencias naturales. En efecto, la observación contemplativa de la naturaleza daba pie a Lambruschini para despertar en sus alumnos los sentimientos más genuinos. Otra fuente de inspiración era la meditación sobre las desgracias y los dolores de la vida que en alguna forma afectaban a la pequeña comunidad, así como el discreto ejercicio de una pía caridad. De ese modo, Lambruschini parecía renovar, en pleno siglo XIX, la obra de Vittorino; sin embargo, en su enseñanza había una preocupación por las cuestiones económicas y sociales que, como es evidente,

no podía existir en el gran feltrés, y, que entre otras cosas, se manifiesta en el intercambio del periódico de San Cerbone por el de los alumnos de la escuela agrícola de Meleto (§ 64).

Como fruto de su experiencia, Lambruschini publicó durante casi diez años, hasta 1845, la *Guida del educatore,* que encontró el favor inmediato de los círculos liberales e incluso democráticos en Italia y en el extranjero. Colaboraron en ella Enrico Mayer, Nicolo Tommaseo, Pietro Thouar y otros, pero los artículos publicados *son* en su mayor parte de su pluma y contienen los materiales que, oportunamente elaborados, constituirán los volúmenes *De la educación* (1849), *De la instrucción* (diálogos, 1871) y *De las virtudes y los vicios* (1873).

El instituto de San Cerbone se cerró en 1847, al trasladarse Lambruschini a Florencia para dirigir, junto con Bettino Ricasoli y Vincenzo Salvagnoli, el diario liberal-moderado *La Patria.* Participó activamente como diputado de Figline en la breve y tumultuosa experiencia constitucional de 1848, después de lo cual, al subir al poder los demócratas, se retiró de nuevo a San Cerbone para no regresar a la vida política sino en 1859. Fue otra vez diputado e inspector general de escuelas; a la fusión con el Piamonte (contra la que hizo hasta lo último objeciones surgidas de su ideario federalista), fue hecho senador del Reino así como también, en 1867, profesor de pedagogía y superintendente del Instituto de Estudios Superiores, primer núcleo de la Universidad de Florencia. Murió en San Cerbone el 8 de marzo de 1873.

En su obra póstuma, *De la autoridad y la libertad (pensamientos de* un *solitario), así* como en su correspondencia con Capponi se revela el radicalismo de Lambruschini en materia de religión. Las fuentes de la convicción religiosa son, en primer término la *Conciencia, en* segundo la *Naturaleza,* y sólo en tercero la *Revelación* cuyo mensaje no se puede aceptar sino en la medida en que concuerda con las "voces" de la conciencia y de la naturaleza (Lambruschini tiene una visión románticamente optimista de la naturaleza, y fueron para él fuente de dolorosa inquietud las teorías evolucionistas defendidas en el seno mismo de su instituto por el joven biólogo Alessandro Herzen).

Lambruschini querría una reorganización de la Iglesia en sentido democrático, de modo que incluso en la comunidad de los fieles se realice la conciliación plena de la *autoridad* con la *libertad,* sin la cual, por lo demás, ninguno de los dos términos tiene gran significación, puesto que la verdadera "libertad es la conciencia que respeta la ley; y la autoridad es la ley que respeta a la conciencia".

Sin embargo, Lambruschini no niega valor a los dogmas de la fe, sólo que ese valor lo interpreta en sentido *histórico* y *negativo,* es decir, que los dogmas no enuncian positivamente verdades comprensibles lógicamente, sino que niegan errores (o herejías) de origen histórico que amenazaban con desnaturalizar, intelectualizándola, a la auténtica fe cristiana. Por el contrario, las verdades fundamentales del cristianismo, "escritas en la simplicidad del Evangelio", en la actualidad "para obrar sus prodigios, deben traducirse en el lenguaje de la filosofía". Dicho sea de paso, Lambruschini no llegó a realizar esta traducción; lo que hay de vivo en sus páginas sobre religión no es el sentido de una verdad llana y definitiva, sino el drama de un contraste irreductible entre "la religión, cuando esgrime entre sus argumentos más irrefutables el hecho de haberse propagado a despecho de todas las resistencias y sin más armas que la dulzura y la humildad, y la religión que exige ser conservada merced a la delación y d suplicio".

50. LA EDUCACIÓN MORAL SEGÚN LAMBRUSCHINI

Lambruschini pretende seguir una senda intermedia entre el "concepto directivo" y simplista de la educación tradicional, según el cual todo se reduce a obtener obediencia para "una autoridad que manda", y el "principio de la naturaleza libre" que con Rousseau había pasado a ocupar el lugar de honor. Pero de Rousseau rechaza el optimismo sosteniendo que también existen "plantas nacidas de mala semilla", es decir, "caracteres de suyo protervos", sin embargo, su pensamiento a este respecto es muy vacilante, y a veces parece restringir su pesimismo sólo a los casos patológicos, pues, en

general, las malas inclinaciones parecen ser "el efecto de un vicio de educación", cuando no, muy a menudo, "obra del educador mismo".

La solución de Lambruschini consiste en concebir la tarea del educador como positiva (y no meramente negativa, como aparece en Rousseau) y, sin embargo, como no autoritaria: "El educador —dice— es más cooperador que plasmador en la educación del niño." Pero para hallarse en condiciones de promover un desarrollo auténtico del alumno el educador debe poseer dotes poco comunes: ante todo, debe ser capaz de "una *profunda* y *sincera* observación de sí mismo" y de un *afecto* que no tenga temor, si es necesario, de "entristecer" a su objeto; al mismo tiempo, debe poseer *humildad, dignidad, tranquilidad* y *firmeza,* pero sobre todo ese "tacto moral" que sabe captar los menores matices de los diversos individuos y estados de ánimo.

Pero tampoco la obra "directa" del educador es la única o principal forma de educación moral. Lambruschini admite la gran importancia de la "educación indirecta", que según él se divide en negativa y positiva. La *educación indirecta negativa* recuerda el concepto análogo de Rousseau: se trata esencialmente de proteger al niño contra cualesquiera influencias y sugestiones que pudieran ser moralmente nocivas para él. Por el contrario, la *educación indirecta positiva "*es la que no está dirigida abiertamente al educando, pero que se ha formulado de manera tal que redunda en su provecho". Por lo tanto, consiste en predisponer en modo oportuno ciertos aspectos del ambiente como el *ejemplo* del educador mismo, el *orden* y la *mesura* con que se organiza la vida doméstica, la *conversación* en familia y otros innumerables elementos a que el educando se muestra sensible. Verdad es que el educador no puede influir en gran parte de estos elementos, pero de todas maneras conviene tenerlos presentes, cuando menos para no fomentar falsas ilusiones y para que el educador "no se haga responsable de los frutos (forzosamente desagradables) de su educación directa, anulada por la indirecta que hombres y cosas dan a los niños entre los muros domésticos, y diga francamente: 'Aquí la educación es imposible'".

La *educación directa* se funda en la autoridad del educador, lo cual supone que posee las dotes antes enumeradas, y persigue como fin exclusivo el bien del educando. Respecto de este punto, si bien con ciertas vacilaciones, Lambruschini se declara francamente liberal: se trata de respetar no sólo la "conciencia", sino también los gustos del niño, hasta donde sea posible. Debemos eliminar en nosotros todo resabio de sabihondez y presunción. Si nos fiamos excesivamente de nuestra perspicacia y nos sentimos demasiado seguros acerca de la bondad de los fines que perseguimos, "creeremos tener en nosotros la perspicacia y la voluntad de todos. Querremos que los demás sean buenos y felices, no como ellos lo desean, sino como place a nosotros... He aquí lo que significa actuar por el principio de autoridad; he aquí el sistema de quienes piensan que deben intervenir en todo".

Sin embargo, dentro de los límites de una acción dirigida al bien del educando, el educador debe hacer valer su ascendiente y, si es el caso, saber "afligir en interés de la salvación". En otras palabras, hay que saber castigar. Lambruschini se detiene a discurrir largamente en torno al problema de los castigos y advierte que "el odio al vicio se convierte por lo general en odio al vicioso". En ese caso, el castigo se convierte en expresión de "la ira del amor propio" de quien lo inflige, más bien que en saludable medicina para quien lo sufre. Por lo demás, para Lambruschini, es regla general que "los castigos y los premios no deben usarse como medio constante y general de educación". Dado que son tanto más necesarios cuanto mayor es el número de alumnos que conviven (tan es así que "en la educación pública se hace uso continuo de castigos regulados por una especie de código penal"). Aconseja que, siempre que sea posible, se formen grupos pequeños en torno a un educador: "cread en una sola casa grande un buen número de familias".

Establecido el principio de la excepcionalidad de los castigos e indicada la forma de actuarlos, Lambruschini los clasifica en cuatro categorías posibles, a saber:

1) Aflicción moral, surgida del descontento interior que deja la culpa de la desaprobación de nuestra conciencia y de la pérdida- o mengua de la estimación y el amor de nuestros seres queridos. 2) Vergüenza, es decir, la humillación que nos produce el haber incurrido en el escarnio de los demás. 3) Privación de comodidades y placeres. 4) Dolor corporal."

Lambruschini excluye la segunda y la cuarta categorías de castigos, dado que avergonzar en público a un muchacho o pegarle no puede producir en él o en los otros más que consecuencias negativas. Sin embargo, en ciertos casos extremos, como cuando alguien abusa de sus fuerzas para infligir sufrimiento en otro más débil o en un animal indefenso, puede ser de provecho incluso un castigo físico inmediato.

Por el contrario, y de conformidad con el espíritu de Locke, se pueden aplicar los castigos morales del primer tipo, mientras que los del tercer tipo, de conformidad con Rousseau, el niño debe percibirlos como la consecuencia natural del mal cometido. Lambruschini exige una moderación y prudencia extremas también en el uso de premios y de toda forma de emulación. Que los premios sean, si debe haberlos, signos de estimación y afecto atribuidos inesperadamente más bien que metas seguras e intencionales, pues en este caso "se profana el alma de vuestro hijo: era un templo donde adoraba la virtud; vosotros lo habéis convertido en un mercado donde él pesa el bien y el mal, sus deleites y sus contrariedades; calcula y contrata. El niño se ha convertido en un mercenario o en un traficante".

Aunque por lo común se trata de fórmulas que repiten motivos característicos de la mejor tradición pedagógica, y no de puntos de vista nuevos y originales, es de admirar en Lambruschini la seriedad moral, la sensibilidad y la escrupulosidad con que aborda las diversas cuestiones y discute las opiniones de otros pedagogos, italianos y extranjeros. Es un ejercicio continuo y honesto de autonomía de juicio moral, gracias al cual el pedagogo se acostumbra a buscar en su interior la guía de sus trabajos, al margen de todo elogio, galardón o reconocimiento público, "satisfecho de las consolaciones secretas de la conciencia".

51. LA METODOLOGÍA DE LAMBRUSCHINI

Lambruschini se ocupó de problemas didácticos incluso de detalle, como, por ejemplo, de los métodos para aprender a leer, sobre los cuales publicó en varios periódicos artículos y ensayos, habiendo llegado a componer un silabario conforme a un sistema elaborado y perfeccionado pacientemente por él. Se trata de un método que tomaba como punto de partida un cierto número de palabras selectas (de donde se deriva el nombre de método de las *palabras normales*) a las que el niño, después de leerlas globalmente, hacía objeto de un análisis progresivo para distinguir primero las sílabas y por último las letras.

Ocupándose de estos problemas con atención infatigable Lambruschini se desembarazó progresivamente "de las trabas de esa pedagogía mezquina que, en su arrogante ignorancia, espera todo de la obra *minuciosa, intensa y continua* del maestro", y llegó a reconocer un crédito cada vez mayor a la actividad autónoma y creadora del alumno, a tener "fe en la virtud intelectual de quien aprende". Lo importante es no forzar el ritmo, esperar a que el niño aprenda por sí solo a superar los diversos órdenes de dificultades que, por otra parte, se deben reconocer y estudiar experimentalmente.

Esta exigencia de experimentación es esencial para la didáctica de Lambruschini y constituye, a su juicio, la característica de la nueva pedagogía inspirada en los métodos naturales: "Es hora ya de que desaparezca el desacuerdo entre nuestros libros y el libro de la naturaleza, de que la pedagogía sea ciencia verdadera y, en consecuencia, deje de inventar y aprenda: aprenda de los mismos niños a quienes pretende instruir."

Sin embargo, cree posible formular "el principio primero y fundamental de los métodos", no obstante habérselo sugerido la experiencia, en términos de Santo Tomás, Rosmi y Gioberti a quienes considera como sustancialmente coherentes. Ese principio, que refleja "el proceso natural del conocer" puede formularse en los siguientes términos: "Al principio, un objeto se aprehende bajo una forma de unidad propia, pero no diversa en sí misma, Conocimiento confuso, que se convierte en pasto y trabajo del intelecto para llegar al conocimiento claro y neto."

El error de la pedante sabihondez consiste en que pasa por alto la fase de la aprehensión unitaria

(hoy diríamos "global") para entrar de inmediato en el análisis y la distinción. Con toda justicia, Lambruschini insiste en la necesidad de que la experiencia de primera mano sea seria y prolongada, y no se pretenda que "un examen apresurado saque en un instante del conocimiento comprehensivo casi todos los detalles particulares".

La idea de que ese "conocimiento comprehensivo" tenga que ser necesariamente "confuso" le viene a Lambruschini de Santo Tomás y de Rosmini, aunque luego la desmienten los ejemplos que aduce él mismo acerca de tales impresiones primitivas. "Los primeros objetos —observa Lambruschini— que el niño observa y distingue... son las caras humanas... principalmente la de la madre... Por consiguiente, las cosas humanas son los primeros objetos que el niño conoce y distingue con suficiente claridad. Con tal claridad que no las confunde con otras desconocidas, así como tampoco confunde las conocidas entre sí."

A continuación, el niño aprende a distinguir y a amar los animales, y después las cosas inanimadas en cuanto percibe en ellas una "forma": en este punto, el esquema intelectualista rosminiano, que identifica intuición global y lógica en general, es sustituido por una visión concreta del proceder de la experiencia infantil en cuanto animada de afectos y en modo alguno "confusa". Los "conocimientos comprehensivos" se fijan en función de los afectos y las necesidades del niño.

Lambruschini demuestra además una aguda conciencia de la importancia de las experiencias naturales y las actividades cotidianas, tanto más útiles e importantes que los artificios didácticos mediante los cuales, por ejemplo, "nos figuramos poder y deber dar la primera idea del número al niño, que por su parte la ha adquirido ya en mil formas diversas; sin otro resultado que, con el abuso de nuestros símbolos exteriores, perturbamos las imágenes internas que los niños se han formado ya y en las que su inteligencia ha escrito *ya el sentido y la verdad".*

En este esfuerzo por superar el didacticismo y el metodismo y por encontrar la articulación viva de la experiencia educativa, al margen de toda abstracción filosófica, Lambruschini no hacía más que reflejar la crítica pedagógica hecha varios años antes por su amigo Gino Capponi, a quien dedica los diálogos *Sobre la Instrucción.*

52. LA CRÍTICA PEDAGÓGICA DE GINO CAPPONI

Gino Capponi (1792-1876), de noble e ilustre familia florentina, ejerció un papel preponderante en todas las principales actividades de índole cultural, filantrópica y educativa iniciadas en la Toscana granducal; más tarde encabezó a los moderados toscanos en los años críticos del Resurgimiento. No obstante haber perdido la vista desempeñó importantes cargos políticos y trabajó en pro de la solución unitaria al problema italiano.

Desde su mocedad su interés por los problemas educativos lo llevó a aprovechar sus viajes a través de Europa, para estudiar los sistemas pedagógicos y visitar los institutos de Pestalozzi en Yverdon, de Girard en Friburgo y de Fellenberg en Hofwyl. Al escribir sobre estas visitas en el *Giornale d'educazione* (órgano de la "Sociedad florentina para la difusión del método de la enseñanza recíproca", de la que había sido promotor) y en la *Antología,* Manifestaba reservas a propósito de los aspectos pormenorizados y áridos de los diversos métodos, ya fueran éstos demasiado matematizantes (Pestalozz1) o demasiado gramaticales (Girard). Por lo demás, justificaba la uniformidad en los métodos y en los programas de la educación popular que, a su juicio, debía estar "segregada" de toda "suerte de enseñanza más alta" para no provocar en el pueblo "el tan lamentado descontento con la propia suerte" y para no ofrecer de ese modo a los conservadores argumentos con que combatir como peligrosa la instrucción popular en todas sus formas.

No obstante estos juicios, Capponi, educado en las ideas de la Ilustración y nutrido más tarde en sustanciosos estudios históricos, no tiene una idea estática de la sociedad. Cuando fija la mirada en horizontes más lejanos la prudencia y la moderación con que aborda los problemas inmediatos ceden el lugar a una visión fundada en la afirmación progresiva del principio de la igualdad. "Elevar

los llanos rebajando las alturas es, a mi juicio, así en el mundo moral como en el físico, la ley histórica de la humanidad.” Éste es uno de los temas centrales de sus *Meditaciones sobre la educación,* publicadas en 1845 con el subtítulo *Fragmento inédito,* donde en forma de compendio y en aforismos, aunque no sin una gran profundidad orgánica de pensamiento, expone lo mejor de sus ideas pedagógicas que están, por lo demás, estrechamente ligadas a sus ideas religiosas tal y como se plantean sobre todo en su epistolario.

Para Capponi, el cristianismo es ante todo un excelso magisterio moral que tiene su eje en las ideas de caridad e igualdad. Pero la idea de igualdad "durante el Medievo no pasó de puro principio doctrinal, por no consentir los tiempos que se convirtiera en un auténtico hecho social". Por consiguiente, se debe reconocer a la Ilustración y a la Revolución francesa una inspiración fundamentalmente cristiana que, por otra parte, debe asumir ahora el aspecto de una convicción religiosa, íntima y sólida, *si* es que de veras quiere modificar permanentemente las relaciones entre los hombres. "Si esa igualdad tendrá un principio que la refuerce, si de este pueblo uniforme saldrá una ley tan vivificante como aquellas que de lo alto bajaban sobre las multitudes, entonces el mundo conocerá sus caminos, y la humana sociedad reconstituida y renovada tendrá una vida que transmitir a las generaciones posteriores."

Capponi entiende que la educación es sobre todo esta transfusión de vida de una generación a la otra; no es nunca una "simple acción del hombre sobre el hombre" (es decir, del educador sobre el educando), no es "un arte enseñado" como había creído ingenuamente la Ilustración (que en esto adoptó el criterio de los jesuitas), más propio para mecanizar y aridecer los espíritus que para vivificarlos. Por consiguiente, la educación es indirecta antes que directa y a ella contribuye todo entero el ambiente familiar, social y físico, de donde brotan las "minúsculas impresiones ignotas que al insinuarse por todas partes en el alma del niño" son de ésta el nutrimiento vital, "de la misma manera como la fecundidad del germen *se* nutre de todo el suelo donde está depositado y de todo el aire que lo circunda".

Pero, para que las influencias del ambiente ejerzan una función educativa, para que orienten en un sentido determinado, deben ser orientadas a su vez no artificialmente (lo que por otra parte sería imposible), sino en la realidad social, por un mismo principio animador o "pensamiento dominante" que lo penetre todo. Esta idea, principio o pensamiento debe ser al mismo tiempo "afecto" y "pasión pública", como dice Capponi cuando atribuye el éxito de la educación en la Antigüedad al hecho de que la vida entera de la *polis,* en su orgánica unidad ético-religiosa, era uno de los factores educativos fundamentales.

Una educación realizada en esta forma es todo menos un trasiego pasivo de impresiones en la mente del niño o del joven; antes bien, Capponi subraya fuertemente el papel activo que corresponde al educando quien, por otra parte, tiene muchas más oportunidades de ejercerlo en la relación con el múltiple ambiente social que en la pobre y rígida conexión discípulo-profesor. Por lo demás, según Capponi, el mismo Rousseau, "inventó adrede un niño y una educación imposibles" a fin de que, "gracias a la inverosimilitud de los personajes, no se confundiese el drama de la educación de Emilio con la realidad. Lo que pretendía demostrar era que, como no se puede obtener tanto, no se debe pretender tanto; que el maestro hace la educación, pero el mundo la vida; y que las impresiones externas, al obrar en mil formas *ignotas* sobre las cualidades internas de los muchachos, diferenciadas en mil modos, se componen las unas con las otras en una variedad infinita de modificaciones que alteran o destruyen y, a veces, producen efectos contrarios a las intenciones del educador".

Esta interpretación de Rousseau se aparta considerablemente, en forma por demás genial, de la banal acusación de "optimismo" que todos los tradicionalistas suelen lanzar de manera más o menos abierta contra el ginebrino. Capponi se apodera del motivo central del *Emilio* y osadamente lo vuelve al revés. Es un hecho que la educación solitaria de Emilio se había imaginado como un modo paradójico e inalcanzable, teniendo en cuenta el círculo por el cual es el ambiente social entero el que hace realmente la educación y es la educación la que a su vez determina lo que será el ambiente social. Capponi piensa que el círculo podrá trasformarse en espiral progresiva sólo cuando

la sociedad y la educación absorban un "fuerte pensamiento" nuevo, capaz de empapar por completo el ambiente donde el niño despliega sus disposiciones activas y donde toma los innúmeros materiales que necesita, en primer lugar, el lenguaje, del cual dice Capponi (inspirándose en Vico y en los grandes románticos) que "es todo el hombre".

Pero incluso el lenguaje el niño no lo aprende del exterior, sino que lo crea interiormente, en el fuego de las actividades sociales: "Las acciones y los gestos con que se acompañan los discursos le permiten comprender las frases; más adelante, de las frases reiteradas se destaca y surge la palabra como persona distinta en su individualidad, pero, al mismo tiempo, como elemento capaz de ser modificado y compuesto en mil maneras: en cada lengua, es la analogía lo que le enseña las leyes que rigen las modificaciones de la palabra."

Este concepto activista y "poético" —en el sentido que Vico da a esta palabra— de la naturaleza de los niños, le lleva a rechazar toda forma de educación pedante e intelectualista y a admirar la escuela inglesa que, primero, da rienda suelta a los muchachos, y luego los disciplina rigurosamente, no los "mima" jamás, ignora toda "untuosa dulzura" y forma caracteres de gran reciedumbre. Contra toda teoría y artificio didáctico ("esos jueguitos por los cuales se quiere que el niño descubra por *sí* solo las ciencias, las artes y las disciplinas"), contra los "frívolos cuentecillos y dramas pigmeos" que sólo sirven para "mantener al hombre en una perpetua niñez", contra la educación privada que no desarrolla el sentido de lo social, Capponi se declara en favor de una educación pública seria y "viril", una educación que "bajo los gobiernos absolutistas... es del todo imposible, so pena de que se nieguen a sí mismos"; en efecto, esa educación debería derivar "de una autoridad consentida", esto es, de un poder estatal democrático, esa "unidad de concepto" sin la cual toda educación es impotente. Este "concepto" o principio informador deberá realizar, como se ha dicho, la idea de igualdad, la única con fuerza para conquistar la adhesión de las mayorías: "Si nuestro siglo tiene una fe, si tiene una fuerza, si pronuncia una palabra con sentimiento de verdad, esa palabra es igualdad." No hay aquí la menor sombra de radicalismo, antes bien, para Capponi la mayor difusión de la enseñanza equivale a un mayor "freno de la opinión pública" y sirve como rémora providencial que se opone a los cambios demasiado rápidos, de modo que los "disturbios ciudadanos" no podrán ser en lo sucesivo sino "lentos y considerados".

También los nuevos métodos pedagógicos, con ser analíticos y pedantes, contribuyen a frenar los impulsos de los pueblos emancipados; pero, según Capponi, "esa mansa suavidad de los fármacos depresivos, que tratándose de otros pueblos sirven para moderar una vitalidad excesiva" no parecen ser propios para Italia que, al contrario, carece de vitalidad y vigor. En ciertos momentos, parecería incluso como si Capponi fuera a desconocer y a poner en la picota la actividad suya y de sus amigos en favor de la educación popular: "Los liberalotes, gente buena... esperaban grandes cosas de los métodos de educación que nos mandaban los ingleses, los norteamericanos y los franceses." Y en su rechazo de la "pedantería" llega al punto de no distinguir entre los "árcades conservadores" y los "árcades innovadores". Incluso justifica "en la educación doméstica", los castigos corporales infligidos como exteriorización "de esa indignación que es una de las más potentes y violentas manifestaciones del dolor".

Con frecuencia, la prosa de Capponi parece encubrir en su vivaz exaltación del "afecto" un cierto fondo de irracionalismo, o bien la espera religiosa de una gratuita intervención divina: la *educación* es en el fondo *revelación.* "Dios se revela en el corazón de las madres por un misterio de afecto; también la educación de los hombres *es un misterio* y se compone de afectos..." En efecto, desde el punto de vista de Capponi, sólo si Dios infunde una "idea benéfica" no sólo en el corazón de las madres, sino en el de las multitudes, habrá un auténtico progreso educativo. En este punto, el aristocratismo de Capponi asume esos matices de escepticismo que le impiden llevar a la práctica las muchas y fecundas ideas vertidas en su obra y que, en más de un sentido, se anticipan a ciertas conquistas educativas del siglo siguiente.

IX. EL POSITIVISMO SOCIAL

53. CARACTERES DEL POSITIVISMO

El positivismo es el romanticismo de la ciencia. La tendencia del romanticismo a considerar la realidad finita (natural y espiritual) como la revelación o realización progresiva de un principio infinito (Yo, Espíritu, Razón, Idea) el positivismo la transfiere al seno de la ciencia. Al exaltar la ciencia y considerarla como la única manifestación legítima del Infinito, el positivismo la carga de un significado religioso y pretende suplantar con ella a las religiones tradicionales.

El positivismo es parte integrante del movimiento romántico del siglo XIX. La reacción antipositivista de tipo espiritualista e idealista, de la segunda mitad del siglo XIX, ha hecho prevalecer en la historiografía filosófica la afirmación polémica de que el positivismo no es capaz de fundar los valores morales y religiosos y, sobre todo, el principio mismo del cual esos valores dependen, es decir, la libertad humana. Empero, esta afirmación puede considerarse justificada, del todo o en parte. El hecho es que en sus fundadores y epígonos el positivismo se presenta como la *infinitización* de la ciencia, de su pretensión de valer no sólo como saber auténtico, sino como moral y religión verdaderas y, por lo tanto, como único fundamento posible de la vida individual y asociada del hombre.

El positivismo acompaña y provoca el nacimiento y la afirmación de la organización técnico-industrial de la sociedad, basada en la ciencia y condicionada por ella. El positivismo expresa las esperanzas, los ideales y la exaltación optimista que acompañaron y provocaron esta fase de la sociedad moderna. En este periodo el hombre creyó encontrar en la ciencia una garantía infalible de su propio destino. Por tal motivo renunció a toda garantía sobrenatural considerándola inútil y supersticiosa, y colocó el infinito en la ciencia, haciendo entrar en los temas de ésta a la moral, la religión y la política, es decir, la totalidad de su existencia.

En el positivismo del siglo XIX se distinguen dos corrientes principales. La primera es la que podríamos denominar del positivismo *social,* surgido de la necesidad de convertir la ciencia en la base de un nuevo orden moral, social o religioso. Ésta es la corriente propia de las doctrinas de Saint-Simon, Comte y el utilitarismo inglés. La segunda, es la del positivismo *evolucionista,* de carácter predominantemente teórico o por mejor decir metafísico, que pretende servirse de los datos de la ciencia para construir una visión total del mundo partiendo, como fundamento, del concepto de evolución.

En las primeras formas del positivismo, que surgen en Francia, predomina la idea de que existe una estrecha conexión entre la ciencia y la organización de la sociedad. Se puede considerar como primer representante de esta corriente al conde Claude-Henri de Saint-Simon (1760-1825) autor de una serie de obras *(Introducción al trabajo científico en el siglo XIX,* 1807; *Reorganización de la sociedad europea,* 1814; *El nuevo cristianismo,* 1825).

Según Saint-Simon, el progreso científico, al destruir las doctrinas metafísicas y teológicas, ha eliminado el fundamento de la organización social de la Edad Media. El mundo social sólo podrá recobrar su unidad y reorganización sobre la base de la nueva cultura científica que ya no se apoya en creencias teológicas o teorías metafísicas, sino en "hechos positivos". Por lo tanto, la *filosofía positiva* producirá una organización social nueva en la que predominarán ya no los políticos, sino los técnicos y los hombres de ciencia. Los segundos se encargarán de la dirección espiritual; los primeros administrarán los intereses materiales.

Para Saint-Simon esta nueva sociedad es un "nuevo cristianismo", un cristianismo libre de dogmas, creencias y ritos y, por consiguiente, de todo órgano eclesiástico, y reducido a su precepto fundamental: el amor entre los hombres.

54. COMTE: LA FILOSOFÍA POSITIVA

La filosofía de Saint-Simon sirve de punto de partida al verdadero fundador del positivismo, Auguste Comte. Nacido en Montpellier el 19 de enero de 1798, Comte estudió en la Escuela Politécnica de París y fue profesor de matemática. Amigo y colaborador de Saint-Simon, surgió como pensador independiente en 1822 con la obra *Plano de los trabajos científicos necesarios para organizar a la sociedad.* Su obra fundamental, el *Curso de filosofía positiva,* apareció en 1830-1842. Su amor por Clotilde de Vaux y, más tarde, la muerte de esta mujer, con la cual convivió varios años en perfecta armonía, acentuaron las tendencias místicas de su espíritu que se expresan en la obra *Sistema de política positiva o tratado de sociología que instituye la religión de la humanidad* (1851-1854). Esta obra, al igual que las que la siguieron, pretende fundar una religión de la humanidad que habría de completar y llevar a su término la "revolución occidental", esto es, el desarrollo positivo de la civilización de Occidente. Comte preparó un catecismo de esta religión *(Catecismo positivista,* 1852) de la que se consideró el pontífice máximo. Falleció en París el 5 de septiembre de 1857.

Para Comte, su descubrimiento fundamental y el verdadero punto de partida de su filosofía, es la ley de los *tres estados,* según la cual todas las ramas del conocimiento humano pasan por tres estados diferentes: el estado teológico o ficticio, el estado metafísico o abstracto y el estado científico o positivo. Estos tres estados representan tres métodos diversos de realizar la indagación humana y tres sistemas de concepciones generales.

En el estado *teológico,* se indaga la naturaleza íntima de los seres y de las causas finales y se explican los hechos por la intervención directa y continua de agentes sobrenaturales, es decir, de un número más o menos grande de divinidades. También la autoridad política tiene su origen en la divinidad, de modo que a este estado le corresponde como forma de gobierno la monarquía.

En el estado *metafísico,* la divinidad es sustituida por *fuerzas* abstractas, concebidas como capaces de generar los fenómenos observados, los cuales, por consiguiente, se explican asignando a cada uno de ellos la fuerza correspondiente (una fuerza química, vital, etcétera). Este estado surge de la disolución del precedente, pero no crea ningún tipo nuevo de organización social. Es la época del individualismo y del egoísmo que, según Comte, se expresan en política mediante el principio de la soberanía popular.

En el tercer estado, el *positivo,* el espíritu humano renuncia a buscar el origen y el destino del universo y las causas íntimas de los fenómenos y se limita a descubrir las *leyes* de los fenómenos mismos, es decir, de sus relaciones invariables de sucesión y semejanza. Por consiguiente, la ciencia positiva se limita a observar los hechos y a formular leyes, o sea, relaciones constantes entre los hechos mismos. Para Comte, el ejemplo más admirable de explicación positivista es la teoría de la gravitación de Newton, gracias a la cual ha sido posible abordar la inmensa variedad de los hechos astronómicos como un hecho solo y unificar todos los fenómenos físicos.

De estos tres estados o edades, la edad teológica corresponde a la infancia de la humanidad, la edad metafísica a la adolescencia y la edad positiva a la madurez. Esta evolución se observa no sólo en la historia de la humanidad, sino también en la de cada una de las ciencias, e incluso en los individuos: "¿Quién, al contemplar su propia historia no recuerda que, en lo que respecta a las nociones más importantes, ha sido sucesivamente *teólogo* en su infancia, *metafísico* en su juventud y *físico* en la edad viril?"

Ahora bien, aunque varias ramas del conocimiento humano han llegado al estado positivo, no todas lo han hecho ni lo han hecho al mismo tiempo. Esto ha producido una situación de anarquía intelectual que constituye la crisis política y moral de la sociedad contemporánea. Las tres filosofías posibles, la teológica, la metafísica y la positiva siguen coexistiendo y provocando una situación incompatible con una organización social efectiva. El triunfo completo de la filosofía positiva, la única que puede resolver la crisis y dar principio a una organización social unificada, presupone que se haya determinado la tarea de cada ciencia y la jerarquía completa de todas ellas. Esto es, supone

una enciclopedia de las ciencias que Comte bosqueja ordenando las ciencias conforme a una escala decreciente de sencillez y generalidad que, por otra parte, es también el orden histórico merced al cual han entrado en el estado positivo.

Por consiguiente, la enciclopedia de las ciencias está constituida por cinco ciencias fundamentales: *astronomía, física, química, biología* y *sociología* (o *física social).* En la enciclopedia de las ciencias no figuran ni la matemática ni la psicología, si bien por razones opuestas: la matemática es la base de todas las ciencias y por ello no tiene un lugar aparte; la psicología no es una ciencia porque se basa en una pretendida "observación interior" que es imposible, pues el individuo pensante no puede dividirse en dos, uno de los cuales razona mientras el otro lo observa razonar. Por lo tanto, objeto de esta pretendida ciencia no puede ser otra cosa que las funciones orgánicas, que son materia de la biología, o productos espirituales (lenguaje, arte, ciencia, moral, etcétera), que *son materia* de la sociología.

La sociología es la creatura predilecta de Comte, la ciencia que a su juicio ha completado la enciclopedia de las ciencias. Comte la considera como física social, esto es, como aplicación a los hechos humanos del método empleado por las ciencias naturales. Comte la divide en *estática* y *dinámica* social. La primera se basa en la idea de *orden,* la segunda en la idea de *progreso,* es decir, del perfeccionamiento incesante de la humanidad a través de su historia. Este perfeccionamiento lo concibe Comte de la misma manera que Hegel, es decir, como racionalmente necesario.

55. COMTE: LA DOCTRINA DE LA CIENCIA

La doctrina de la ciencia es la parte de la obra comtiana que ha tenido la mayor resonancia en la filosofía y la mayor eficacia por lo que hace al desarrollo mismo de la ciencia. Al igual que Bacon y Descartes (a los cuales se declara ligado), Comte concibe la ciencia como enderezada esencialmente a establecer el dominio del hombre sobre la naturaleza. En general, el estudio de la naturaleza tiene por objeto servir como base racional a la acción del hombre sobre la naturaleza, pues "sólo el conocimiento de las leyes y los fenómenos, cuyo resultado constante es consentir que podamos preverlos, puede conducirnos evidentemente, en la vida activa, a modificarlos en sentido favorable para nosotros". El objetivo de la ciencia es formular leyes porque las leyes hacen posible la previsión y orientan la acción del hombre sobre la naturaleza: *ciencia, esto es, previsión; previsión, esto es, acción,* dice Comte.

La observación de los hechos y la formulación de las leyes agotan la tarea de la ciencia. Pero la doctrina de Comte es más un racionalismo que un empirismo y hace más hincapié en la ley que en la observación de los hechos. La finalidad de esta última es posibilitar la formulación de las leyes. Las leyes permiten la previsión porque, una vez comprobada la condición que provoca la verificación de un hecho determinado, se puede prever la verificación del hecho mismo. Y la previsión le permite al hombre servirse de los hechos, aprovecharlos y ampliar su poderío sobre ellos.

Tal debe ser el fin de la ciencia positiva, que es positiva en todos los sentidos posibles de la palabra: en cuanto le concierne la realidad, es decir, los hechos y, por consiguiente, lo que se sustrae a la duda y es en sí indudable; en cuanto que es útil a la vida individual y social del hombre y, por lo mismo, se halla en condiciones de organizar esta vida y sacarla de la condición negativa de desorden en que la precipitó el estado precedente.

La obra comtiana está dirigida explícitamente a favorecer el advenimiento de una sociedad nueva que Comte llamó *sociocracia,* análoga y correspondiente a la teocracia fundada en la teología. Comte hubiera querido ser la cabeza espiritual de un régimen positivo tan absolutista como el régimen teológico que pretendía sustituir. El nuevo régimen, al igual que la teocracia, hubiera debido revestir un carácter religioso, pero de una religiosidad basada en la ciencia. El concepto fundamental de esta religión es el de la *Humanidad,* que debía ocupar el lugar del concepto de Dios. La humanidad es el Gran Ser, es decir, "el conjunto de los seres pasados, futuros y presentes que

concurren libremente a perfeccionar el orden universal". En otras palabras, el Gran Ser es la humanidad en su historia, en su progreso incesante, en su tradición ininterrumpida, en la cual se acumulan todas las conquistas humanas. Es la tradición divinizada.

No obstante la diversidad de lenguaje, se manifiesta aquí con toda evidencia la analogía del positivismo de Comte con el idealismo romántico que también divinizaba la historia como la manifestación o realización progresiva de la razón absoluta. Comte pretendió incluso crear un culto del Gran Ser, en el que los filósofos positivistas serían los sacerdotes y los grandes hombres de la historia los santos. En sus últimos escritos llegó a imaginar una trinidad mística: el Gran Ser, o sea, la Humanidad; el Gran Fetiche, es decir, la Tierra, y el Gran Medio, esto es, el Espacio. Pero muchos de sus mismos discípulos se negaron a seguirlo en semejante terreno.

En el terreno de la moral, Comte fue sostenedor del altruismo. La máxima fundamental de la moral positivista es: vivir para los demás. Esta máxima no es contraria a los instintos del hombre porque éste, junto a los instintos egoístas, posee instintos simpáticos que una educación positivista puede desarrollar gradualmente hasta hacer que predominen sobre los otros.

56. EL POSITIVISMO UTILITARISTA

El utilitarismo de la primera mitad del siglo XIX puede considerarse como la primera manifestación del positivismo en Inglaterra. Se trata de un positivismo social (análogo y correspondiente al francés, que le es contemporáneo) que consideraba las tesis teóricas de filosofía y moral como instrumentos de renovación y reforma social. En efecto, el utilitarismo se presenta estrechamente vinculado con una actividad política de prensa radical o socialista que tuvo como exponentes máximos precisamente a los tres teóricos capitales del utilitarismo: Jeremy Bentham, James Mill y John Stuart Mill. Esta tendencia de reforma social se justificó en el terreno de los hechos gracias a las investigaciones de los economistas Robert Malthus y David Ricardo quienes pusieron de manifiesto algunos desequilibrios orgánicos del sistema económico capitalista (cf. § 37).

Jeremy Bentham (1748-1832) asume como principio fundamental la máxima de Cesare Beccaria de que el fin de toda actividad y de toda organización social consiste en "la mayor felicidad posible del mayor número posible de personas". En virtud de esta máxima, una acción es buena cuando es *útil,* es decir, cuando contribuye en mayor o menor medida a la felicidad común, procurando un placer y evitando un dolor.

Pero, a menudo placer y dolor se presentan mezclados, aparte de que hay placeres que se excluyen recíprocamente. Por consiguiente, para llegar a una decisión se necesitan criterios precisos que nos permitan hacer un "balance moral", es decir, un "cálculo" del placer que nos ofrecen los diversos rumbos posibles de acción.

Por consiguiente, en cada caso habrá que considerar la *intensidad, la duración,* la *certidumbre,* la *proximidad,* la *fecundidad* (o posibilidad de producir otros), la *pureza* (o imposibilidad de producir dolor) y la *extensión (o* capacidad de extenderse a un mayor número de personas) del placer que pueda esperarse.

Un placer que reúna todas estas características es, sin más, el bien y debe ser asumido como la meta no sólo de la actividad moral, sino también de la actividad social y política. Bentham indica las reformas que este principio exige en lo político y lo social.

James Mill (1773-1836), en su obra *Análisis de los fenómenos del espíritu humano,* justifica el utilitarismo desde el punto de vista psicológico. Ya David Hartley (1705-1757) había llevado al extremo la atomización de la vida espiritual iniciada por Hume, resolviendo en las ideas (consideradas como elementos o átomos espirituales) toda la vida de la conciencia, y explicando los datos de la conciencia mediante la *asociación* de las ideas. Según Mill, las asociaciones pueden solidificarse al punto de formar complejos que ya no tienen el carácter de las ideas ahí contenidas. Por ejemplo, los sentimientos desinteresados se originan realmente en la tendencia al egoísmo; es decir, la asociación entre nuestro placer y el de los demás acaba por hacernos apetecer el placer

ajeno, aun cuando éste es independiente del nuestro o incluso contrario a él.

Según Mill, todos los sentimientos morales pueden explicarse mediante asociaciones de este tipo, lo que por otra parte no les resta mérito, dado que la cuestión del origen no tiene nada que ver con el problema del valor de estos sentimientos. Por lo que se refiere a su valor, Mill no puede hacer más que remitir al testimonio de la conciencia.

En estas doctrinas del utilitarismo, se deben subrayar dos características: lo que estos autores quieren (exactamente como Comte) es que la moral, la política, el derecho, etc., o sea, las disciplinas que conciernen al hombre, se conviertan en una ciencia positiva, semejante a la que se ocupa del mundo natural. Pero las finalidades cívicas y democráticas que se pretenden favorecer con ello son netamente liberales y democráticas (o sea, muy diversas de las de Comte), y su propósito es fortalecer con oportunas reformas la tradición parlamentaria inglesa.

57. JOHN STUART MILL

El supuesto empirista que está implícito en el utilitarismo es transferido al campo lógico y vuelto objeto de justificación sistemática por parte de John Stuart Mill (1806-1873), quien adopta como punto de partida el utilitarismo de Bentham y de su padre, James Mill. John Stuart Mill fue hombre de negocios y político defensor de la libertad, la igualdad de los sexos y el progreso social. Su obra fundamental es el *Sistema de lógica deductiva e inductiva* (1843); notables desde el punto de vista filosófico son también *Utilitarismo* (1863) y, póstumos, sus *Ensayos sobre la religión* (1874). En *Principios de economía política* (1848) expone sus ideas de reforma social.

La diferencia fundamental entre el positivismo de Comte y el de Mill consiste en que el del primero es un racionalismo radical, mientras el del segundo es un empirismo no menos radical. El positivismo de Comte se propone partir de los hechos, pero sólo para llegar a la ley que, una vez formulada, se incorpora al sistema total de las creencias de la humanidad, lo que la dogmatiza. En el positivismo de Mill, por el contrario, hay una referencia continua e incesante a los hechos y no es posible que haya dogmatización alguna de los resultados de la ciencia.

La lógica de Mill tiene un objetivo principal: combatir contra el absolutismo del creer y referir todas las verdades, principios o demostraciones a sus bases empíricas. No es que con esto la pesquisa filosófica pierda el carácter social que le habían conferido los escritos de los sansimonianos y del mismo Comte; la finalidad social no es ya establecer un sistema único, doctrinaria y políticamente opresivo, sino combatir en sus bases toda forma posible de dogmatismo absolutista y fundar la posibilidad de una nueva ciencia que eduque para la libertad, y a la cual Mill denominó *etología* (de *ethos,* carácter).

Para Mill no existen verdades independientes de la experiencia: todas ellas, incluso las más generales, no son más que la recapitulación de una serie de observaciones empíricas. Las proposiciones que pretenden expresar la “esencia” de la realidad, como, par ejemplo, “el hombre es racional”, no expresan más que una pura convención lingüística, que consiste en llamar “hombre” a todos los seres racionales. También los pretendidos axiomas de la matemática se derivan de la observación: no se hubiera sabido jamás que dos líneas rectas no pueden cerrar un espacio si no hubiéramos visto nunca una línea recta. Incluso el principio de contradicción es una de las primeras y más familiares generalizaciones de nuestra experiencia: es la experiencia la que nos enseña que creer y no creer son dos estados mentales que se excluyen recíprocamente.

Pero si todas las proposiciones universales son generalizaciones de los hechos observados ¿qué es lo que justifica a estas generalizaciones, dado que no es posible observar *todos* los hechos y que, a veces, basta un hecho para justificar una generalización? Éste es el problema de la *inducción,* o sea, del proceso de generalización que, como hemos visto, es el fundamento de todos los conocimientos válidos.

Mill piensa que la inducción se basa en el principio de la uniformidad de la naturaleza. Las uniformidades de la naturaleza son las leyes naturales que la experiencia revela y que se confirman

y corrigen mutuamente. A su vez, el principio de uniformidad de la naturaleza no es más que el principio de causalidad. En efecto, al hablar de uniformidad de la naturaleza lo que se quiere decir es que "causas similares, en condiciones similares, producen efectos similares". Mill considera que el principio de causalidad garantiza el orden constante y necesario de los fenómenos. "Creemos —dice—, que en cada instante el estado del universo entero es la consecuencia de su estado en el instante precedente; de tal forma, quien conozca todos los agentes que existen en el momento actual, su colocación en el espacio y todas sus propiedades (en otras palabras, las leyes de su acción), podría predecir la historia entera del universo, a menos que interviniese con nueva decisión, una fuerza capaz de gobernar al universo mismo." Por consiguiente, toda verdad se deriva de la inducción, la inducción se funda en la uniformidad de la naturaleza, la uniformidad de la naturaleza se funda en el principio de causalidad.

Pero ¿de dónde se deriva la validez del principio de causalidad? De la misma experiencia. También el principio de causalidad, que regula a la inducción, es a su vez una inducción. Se le ha sacado de la observación repetida y frecuente de ciertas uniformidades causales, uniformidades que hacen pensar en una uniformidad general que, una vez conocida, nos permite demostrar las mismas uniformidades particulares de las cuales es resultado.

Hacer depender la validez de las inducciones de la misma inducción parecería un círculo vicioso; pero Mill observa que lo sería sólo si se admitiese la vieja doctrina del silogismo, según la cual la verdad universal, o premisa mayor de un razonamiento, es la base de las verdades particulares que se deducen de ella. Mill sostiene la doctrina contraria, es decir, que la premisa mayor no es la prueba de la conclusión, sino que, junto con la conclusión, es probada por la observación empírica. La proposición "todos los hombres son mortales" no es la base a partir de la cual se demuestra que "Sócrates es mortal", sino que nuestra experiencia de la mortalidad de los hombres, sobre la base de nuestra "propensión a generalizar", nos induce a inferir, simultáneamente, la verdad general y el hecho particular, con el mismo grado de certidumbre. Por otra parte, la inferencia de un caso al otro (que más adelante se denominará *transducción,* para distinguirla de la *inducción* y de la *deducción)* es la forma más elemental de razonamiento y consiste simplemente en proceder por analogía. Es característica de la lógica infantil.

Mill se vale de la experiencia para explicar y, dentro de ciertos límites, justificar, la creencia en el llamado "mundo externo". Lo que llamamos "cosa externa" y que creemos independiente de nuestras sensaciones no es más que una simple *posibilidad permanente de sensaciones:* yo creo que un objeto es real y que sigue existiendo aun cuando no lo perciba porque *puedo* percibirlo de nuevo siempre que me ponga en las condiciones apropiadas (por ejemplo, volviendo al lugar donde se encuentra). La realidad externa es justamente este sustrato permanente, esta permanente posibilidad de sensaciones sugeridas por las sensaciones pasadas.

También la ética de Mill tiene un carácter empirista y se basa en el principio de asociación. En efecto, las leyes de la psicología constituyen la base de la *etología,* que estudia la formación del carácter en relación con las circunstancias externas. Por consiguiente, la etología es la ciencia a la que concierne el proceso educativo en el sentido más amplio del término educación, y se enlaza con la ciencia de los fenómenos de la vida asociada o sociología.

Al igual que Comte, Mill considera que, con una educación adecuada, los impulsos altruistas pueden prevalecer sobre los egoístas. El criterio podrá ser siempre utilitarista, pero bajo la influencia de la educación se optará entre los diversos tipos de placer ateniéndose ya no a criterios puramente cuantitativos sino recurriendo a consideraciones cualitativas. "Vale más ser un hombre infeliz que un cerdo satisfecho; ser Sócrates descontento más que un imbécil feliz."

Mill tuvo una aguda conciencia de las injusticias sociales fruto del sistema económico capitalista; sin embargo, temía que una transformación en sentido socialista no dejara subsistir un margen suficiente de libertad individual. Por lo tanto, se limitaba a aconsejar formas menos radicales de intervención económica, en la confianza de que, en último término, la elección entre individualismo y socialismo "dependerá principalmente de una consideración única, es decir, de cuál de los dos sistemas se concilia con la máxima suma posible de libertad y espontaneidad

humanas".

La libertad es para Mill un bien inestimable no sólo desde el punto de vista práctico, sino también teórico, pues sólo la variedad de las opiniones y su antagonismo hacen progresar al conocimiento humano. Incluso en el campo político la bondad de un sistema se mide por el respeto de que gocen las *minorías.* Pero la libertad no es posible sin el hábito de la libertad, que sólo puede adquirirse mediante una educación apropiada.

58. EL POSITIVISMO SOCIAL EN ITALIA: C. CATTANEO

En general se considera el artículo *Invitación a los amantes de la filosofía,* publicado por Carlo Cattaneo en 1857, como el primer manifiesto del positivismo italiano. Sin embargo, conviene observar que, si bien el pensamiento de Cattaneo muestra muy acentuado el interés por las ciencias del hombre que caracteriza al positivismo social, no presenta casi ningún vínculo externo con los sistemas inglés y francés de ese positivismo, ni tiene la tendencia a considerar absoluta la ciencia y a fijar un curso determinado a la historia que hace sobre todo del positivismo galo algo común a los sistemas del idealismo romántico.

Carlo Cattaneo (18o1-1869), milanés, discípulo de Romagnosi, participó en el Resurgimiento en calidad de republicano federalista y fue jefe del sector democrático en la insurrección de Milán, de la que más adelante trazó un admirable cuadro histórico. Exiliado en Suiza, donde enseñó en el nuevo liceo cantonal cerca de Lugano, permaneció ahí incluso después de la constitución del Reino de Italia de cuyo Parlamento, no obstante haber sido elegido repetidas veces, no quiso formar parte por no prestar juramento a la monarquía. En Milán había fundado y dirigido la revista *Politecnico* "repertorio mensual de estudios aplicados a la cultura y la prosperidad social", que ya en el título muestra la tendencia a la síntesis científica y la preocupación por el empleo social de la ciencia que son propias del, positivismo.

El interés principal de Cattaneo, sea por influencia de la Ilustración lombarda (que le había llegado a través de Romagnosi), sea por su lectura de Vico, está enfocado hacia el mundo social e histórico. Advierte que este mundo no se puede investigar con el método cartesiano: "Quien se encerrase con Descartes en la soledad de la conciencia, jamás podría descubrir ahí el concepto de las tantas transformaciones a que está sujeto el hombre."

El hombre se debe estudiar en sus operaciones concretas, es decir en su actuar histórico, en sus conquistas científicas: "para conocer las *facultades,* o sea las aptitudes a *hacer,* conviene estudiar los *hechos* que aquéllas cumplen *verdaderamente".* Cuando Cattaneo habla de la "potencia del hecho" dice "hecho" entendiéndolo en el sentido de Vico, esto es, como acción humana, más bien que como hecho en el sentido positivista, o sea, como simple acontecimiento natural.

El mérito de Vico consiste en haber contrapuesto "el pensamiento social… en toda su plenitud al pensamiento individual"; su error es no haber captado el movimiento del progreso como por el contrario trataron de hacerlo SaintSimon y Hegel. Pero contra los "delirios" reformistas del uno (abolición de la propiedad, la herencia y la familia) y contra el apriorismo del otro, que pretende asignar a cada nación una tarea específica en el progreso general, Cattaneo invoca una nueva ciencia capaz de indagar cómo, en concreto, "las mentes asociadas en las familias, en las clases, en los pueblos, en el género humano, podrían colaborar a la inteligencia común, o bien contrariarla; y cómo podrían obrar con métodos y efectos que serían imposibles a las mentes solitarias".

Esta nueva ciencia es la *Psicología de las mentes asociadas,* de la que Cattaneo nos ofrece un bosquejo y que tiene más o menos el mismo alcance de la "sociología" comtiana. El pensamiento articulado, el pensamiento que indaga, no es un hecho individual, es un hecho social, más aún, es "el acto más social de los hombres". Las ideas cuya génesis ha sido atribuida a la *anámnesis, las categorías* que se han juzgado como presentes en nosotros *a priori,* no son otra cosa que un patrimonio social acumulado lentamente y trasmitido junto con el lenguaje y la técnica. Incluso la "sensación" es en el hombre civilizado más rica, variada y vasta y está dotada de significados que el

salvaje desconoce.

Pero el punto quizás más interesante de la filosofía de Cattaneo es *su* teoría de las “antítesis” entre “sistemas” contrarios como fuente del verdadero progreso cívico y cultural. Tanto en el plan político-social, como en el científico y cognoscitivo en general, aunque los “sistemas” cerrados e intolerantes de las opiniones adversas responden a una exigencia cuya fuerza es irresistible en un momento determinado de la historia, si no chocan con otro sistema y si no se ven constreñidos a fecundas “transacciones” involucionan rápidamente y mueren. Sólo los sistemas abiertos, es decir, aptos para celebrar en su seno esas transacciones sobreviven largo tiempo vivificados por las mismas tensiones que se establecen entre las opiniones divergentes a que dan abrigo: “Un sistema abierto puede compararse con una juventud perpetua.” En estos términos, Cattaneo explica la grandeza de la Roma antigua e interpreta la característica y la tarea de la Europa moderna.

Como se ve, Cattaneo tiene una idea altamente activa y dinámica de la historia: la atención ya no se concentra, como con Vico, en las leyes del desarrollo interno de los pueblos, sino en las que regulan los encuentros y los cha ques entre pueblos, civilizaciones, tradiciones e intereses diversos. De ahí su federalismo; donde quiera que sea, lo que teme es el Estado nivelador, el Estado incapaz de desempeñar una función esencialmente mediadora.

“Entre tantas exigencias que el desarrollo de la civilización multiplica y subdivide de día en día, *el Estado viene a ser como una inmensa transacción,* donde la posesión y el comercio, la porción legítima y la disponible, el lujo y el ahorro, lo útil y lo bello, *conquistan o defienden cotidianamente con imperiosas y universales exigencias la parte de espacio que les consiente la competencia de los otros sistemas.* Y la fórmula suprema del buen gobierno y la civilización es aquella en que ninguna de las demandas predomina sobre las demás y ninguna es negada del todo.”

Este “pluralismo” ético-jurídico de Cattaneo no podía no desembocar, en el plano educativo, en una encendida protesta contra el centralismo nivelador de la ley Casati (cf. 64). Valdría la pena detenerse a considerar lo que dice Cattaneo en favor de una especialización de alto nivel de las universidades italianas.

Amigo y colaborador de Cattaneo fue Giuseppe Ferrari (1812-1876), también milanés y seguidor de Romagnosi, también republicano federalista pero más radical y “jacobino” en materia social. Ferrari fue el primer editor de la obra completa de Vico, al cual consagró un extenso ensayo. Por una parte, enlaza a Vico con Saint-Simon, por la otra lo vincula con el idealismo romántico de Fichte, Schelling y Hegel. Su intención explícita es volver a conectar la doctrina de Vico con el principio de la infalible necesidad racional de la historia. Pero al contrario de muchos autores románticos que habían recurrido a esa necesidad para justificar su conservadurismo político, Ferrari se sirve de ella para justificar la revolución política y social que el progreso traerá consigo.

X. EL POSITIVISMO EVOLUCIONISTA

59. EL EVOLUCIONISMO BIOLÓGICO Y DARWIN

El positivismo evolucionista es esa rama del positivismo del siglo XIX que, considerando a la evolución como el dato fundamental de la naturaleza y de la historia, por un lado, busca determinar su teoría general, mientras por el otro se afana por describrir su acaecer en los diversos campos de la realidad. El concepto de *evolución* que *se* manipula a este respecto es decididamente optimista y su significado coincide con el de *progreso.* En efecto, la evolución como progreso se considera como indudable, casi independientemente de su comprobación empírica. A la idea de evolución cósmica (bosquejada por Kant y perfeccionada por Laplace en lo que se refiere al sistema solar) se agregó la teoría de la evolución biológica como factor decisivo en la génesis de una visión totalmente evolucionista de la realidad.

La teoría de la evolución biológica había sido entrevista como tesis general por el naturalista Georges-Louis Buffon (1707-1788) y formulada después en términos más precisos por Jean-Baptiste Lamarck (1744-1829). Según Lamarck, los seres vivientes llevaban en sí una "tendencia a evolucionar" que les permitía adaptarse al ambiente y a *sus* variaciones produciendo nuevas características susceptibles de ser trasmitidas por herencia. Esta teoría "transformista" fue adoptada también por Geoffroy Saint-Hilaire, discípulo del más famoso "fijista" de la época, Georges Cuvier, contra quien la sostuvo en una célebre *sesión* de la Academia de Ciencias de París, en 1830; sin embargo, por entonces tuvo poco éxito no obstante la adhesión abierta de Wolfgang Goethe.

Fue Charles Darwin (1809-1882) quien adujo en favor del transformismo pruebas decisivas recogidas en decenios de estudios y observaciones, y expuestas en un libro de vasta resonancia: *El origen de las especies por medio de la selección natural* (1859). Darwin interpreta y explica la evolución natural por medio de dos leyes fundamentales: la *ley de variación* y la *ley de selección natural. La* primera sostiene que en los seres vivientes se producen pequeñas variaciones orgánicas que se verifican con irregularidad y por *causas* desconocidas, quizás ambientales. Tales variaciones a veces resultan positivas, por simple ley de probabilidades, constituyendo una ventaja para los individuos que las poseen (para quienes son "valores de supervivencia").

La *selección natural actúa* como la artificial con que un jardinero escoge y hace que se reproduzcan sólo las plantas que presentan los caracteres a su juicio convenientes; pero en la naturaleza la selección se hace mediante la *lucha por la existencia* que se produce necesariamente entre los individuos debido a la tendencia de todas las especies a multiplicarse de acuerdo con una progresión geométrica. Este supuesto ha sido tomado de Malthus (cf. 37).

Darwin considera que las "pequeñas variaciones" pueden trasmitirse por herencia y que, por lo tanto, si son útiles a sus propietarios, son susceptibles de acumularse hasta producir nuevas variedades y nuevas especies "más aptas" para sobrevivir en el ambiente natural y biológico. En pocas palabras, la naturaleza hace en una escala mucho más vasta lo que el hombre hace con las planas y los animales domésticos para obtener las variedades más útiles a la satisfacción de sus necesidades. La naturaleza no conoce límites a su poder porque no tiene prisa, puede esperar lapsos enormes y no tiene que realizar economías, pues puede sacrificar un número inmenso de individuos eliminándolos en la lucha por la existencia mientras se afirman lentamente los pocos que, dotados de cualidades superiores, darán origen a nuevas especies más perfectas.

No obstante, Darwin saca de su doctrina conclusiones optimistas, pues cree haber demostrado la inevitabilidad del progreso biológico del hombre, del mismo modo como el romanticismo idealista creía haber demostrado la inevitabilidad del progreso espiritual.

La otra gran obra de Darwin, *La descendencia del hombre,* se propone ante todo probar que no existen diferencias de cualidades sino sólo de grado por lo que se refiere a las facultades mentales

entre el hombre y los mamíferos superiores.

Por consiguiente, nada se opone a que el hombre descienda de especies animales inferiores, y para vencer la repugnancia moral que podría experimentarse ante semejante tesis Darwin alega que, a menudo, los simios se comportan mejor y con mayor generosidad que los hombres. El perfeccionamiento de la especie humana lo atribuye a los efectos de las "selecciones sexuales" y a la aparición de cualidades cooperativas que a la competencia brutal.

Darwin pretendió ser y fue un hombre de ciencia. Sólo en sus cartas se encuentran atisbos de su posición filosófica. Prefería calificarse de *agnóstico,* sobre todo en los últimos años de su vida. El vocablo "agnosticismo" había sido creado en 1869 por el naturalista inglés Thomas Huxley quien, antes de la aparición del *Origen de las especies,* había llegado por su cuenta a la idea de la transformación de las especies y se convirtió en uno de los más entusiastas partidarios de Darwin. El término se le ocurrió por antítesis a los gnósticos de los primeros tiempos de la Iglesia, que pretendían saberlo todo acerca de las cosas que Huxley declara ignorar. Expresa la imposibilidad de encontrar en el dominio de la ciencia nada que confirme o desmienta decisivamente a las creencias religiosas.

60. SPENCER Y LA TEORÍA GENERAL DE LA EVOLUCIÓN

Mientras el evolucionismo biológico suscitaba críticas y adhesiones y encontraba confirmaciones clamorosas en el descubrimiento de restos fósiles de especies extintas y fragmentos de esqueletos que se consideraron como pertenetientes a un ser intermedio entre los monos y el hombre *(pitecántropo),* la teoría general de la evolución nacía y se afirmaba sobre todo por obra de Herbert Spencer. Nacido el 27 de abril de 1820 en Derby, Inglaterra, Spencer fue primero ingeniero ferroviario, más tarde director de la revista *Economist* y, por último, se dedicó en exclusiva a componer su *Sistema de filosofía sintética,* cuyo primer volumen, el más estrictamente filosófico, lleva el título de *Primeros principios* (1862). A éste, siguieron los relativos a la biología, la sociología, la ética y la política. Spencer murió el 8 de diciembre de 1903.

La primera parte de los *Primeros principios,* titulada "Lo incognoscible", Se propone demostrar la inaccesibilidad de la realidad última y absoluta y provoca un encuentro y una conciliación entre la religión y la ciencia. La verdad última de todas las religiones es que "la existencia del mundo, con todo lo que éste contiene y todo lo que lo circunda, es un *misterio* que exige continuamente ser interpretado". Todas las religiones fallan al dar esta interpretación y el misterio se vuelve cada vez más tal a medida que la religión progresa y renuncia a esclarecerlo o a expres .rlo mediante imágenes inadecuadas.

Por su parte, la ciencia choca contra el misterio que oculta a la naturaleza última de la realidad cuyas manifestaciones estudia. El *tiempo,* el *espacio,* la *naturaleza* y la *fuerza;* qué duración tiene la *conciencia* y qué es el *sujeto* mismo del *pensamiento,* son enigmas impenetrables para la ciencia. Estos enigmas pertenecen al dominio de lo absoluto, del que está excluido nuestro conocimiento que permanece en los límites de lo relativo. Por consiguiente su insolubilidad no es provisional sino definitiva e irremediable.

Sin embargo, Spencer no se contenta con llegar a un concepto negativo de lo absoluto. Afirma que lo Absoluto es la fuerza misteriosa que se manifiesta en todos los fenómenos naturales (materiales y espirituales) y cuya acción es sentida positivamente por el hombre. Pero no es posible conocer ni definir con exactitud esta fuerza. Por lo tanto, la tarea de lá religión consiste en hacer presente al hombre el misterio de la causa última, así como la tarea de la ciencia es ampliar incesantemente el conocimiento de los fenómenos. De esa forma se elimina todo choque o antagonismo entre la religión y la ciencia.

Pero, si a la ciencia le compete el dominio de lo cognoscible, mientras a la religión le compete el reconocimiento de lo incognoscible ¿qué le queda a la filosofía? La filosofía es el conocimiento más *general* y su cometido es reunir los resultados más generales de cada ciencia en particular y

unificarlos por medio de un principio aún más general que no puede ser otra que una teoría de la evolución.

Por tanto, Spencer dedica la segunda parte de los *Primeros principios* a determinar la naturaleza y los caracteres generales de la evolución, mientras que en otras obras estudia el proceso evolutivo en los diversos campos de la realidad: en la biología, la psicología, la sociología y la ética.

Lo primero que se determina de la evolución es que ésta es el paso de una, forma menos coherente a otra más coherente. El sistema solar (surgido de una nebulosa), un organismo animal, una nación, muestran en su desarrollo este paso de un estado de disgregación a otro de coherencia y armonía crecientes. Pero en el proceso evolutivo lo fundamental es lo que lo define como *la transformación de lo homogéneo en heterogéneo.*

Esta caracterización se la sugieren a Spencer sobre todo los fenómenos biológicos. Todo organismo, planta o animal, *se* desarrolla diferenciando sus partes que, en un principio, son química y biológicamente indistintas, pero luego se diferencian al formar células, tejidos y órganos diversos. Para Spencer, este proceso se da en todos los campos de la realidad, por ejemplo, en el lenguaje, que primero se compone de simples exclamaciones y sonidos inarticulados y luego se diferencia en palabras distintas, y en el arte que, a partir de los pueblos primitivos, se divide progresivamente en sus diferentes ramas (arquitectura, pintura, escultura).

Por último, la evolución implica también un cambio de lo indefinido en definido. Por ejemplo, es indefinida la condición, de una tribu de salvajes donde no existe especificación de tareas y funciones; en cambio, es definida la condición de un pueblo civilizado basada en la división del trabajo y de las clases sociales. De esa forma, la evolución se entendía como el paso de una homogeneidad indefinida e incoherente a una heterogeneidad definida y coherente, paso que determina una concentración de materia y una dispersión de energía.

Según Spencer, este paso es *necesario,* es decir, necesariamente 'determinado. La homogeneidad es un estado inestable que no puede durar y debe convertirse en heterogeneidad para alcanzar el equilibrio. Por lo tanto, la evolución *debe* empezar, y, una vez empezada, *debe* continuar porque las partes que han quedado homogéneas tienden a su vez, en virtud de su inestabilidad, hacia la heterogeneidad.

El sentido de este proceso necesario es optimista. Spencer reconoce que, por la ley del *ritmo, la* evolución y la disolución deben alternarse; pero considera que cuando la disolución *se* verifica es la premisa de una nueva evolución. Por lo que se refiere al hombre, la evolución debe determinar una armonía creciente entre la naturaleza espiritual y las condiciones de vida. Ésta es, dice Spencer, “la garantía para creer que la evolución puede terminar sólo con el establecimiento de la mayor y más completa perfección”.

61. SPENCER: LA EVOLUCIÓN MORAL DE LA HUMANIDAD Y LA PEDAGOGÍA

Spencer considera, pues, la evolución humana como en vías de realización, tanto desde el punto de vista intelectual como del de las disposiciones morales. En los dos casos el mecanismo agente es el mismo: las formas mentales o actitudes morales desarrolladas por ciertos individuos, y que se repiten bajo la presión de ciertas circunstancias se convierten gradualmente en adquisiciones estables de la especie. Por consiguiente, tanto en el campo intelectual como en el moral vale el principio de que lo que es a priori para el individuo es *a posteriori* para la especie. Los impulsos cooperativos y altruistas representan una ventaja para el grupo social cada vez que logran prevalecer; según Spencer, es esto lo que a la larga determinará la afirmación de las tendencias simpáticas a expensas de las egoístas en el patrimonio instintivo de la especie.

De esa forma, Spencer cree poder sustituir el utilitarismo “empírico” de J. Stuart Mill con un utilitarismo “racional”, o sea: en el momento presente la moral sigue estando en conflicto con el criterio puramente utilitario; pero en virtud de la evolución el deber coincidirá cada vez más con el placer y nos sacrificaremos por los demás con no menos naturalidad de lo que actualmente se

sacrifican los padres por los hijos.

Esto nos lleva a concebir un desarrollo social también lento, gradual e inevitable. Spencer es enemigo acérrimo de las ideas de reforma social rápida acariciadas por el positivismo social: "Así como no es posible abreviar el camino entre la infancia y la madurez, evitando el tedioso proceso de crecimiento y desarrollo que se verifica insensiblemente, por leves incrementos, no es posible que las formas sociales más bajas se vuelvan más altas sin antes pasar por pequeñas transformaciones sucesivas." Es necesario que los nuevos sentimientos morales y sociales echen raíces en la especie por acumulación lenta. Todo intento de apresurar el curso de la evolución histórica, los sueños de los visionarios y los utopistas, no tienen otro resultado que el de retardar o perturbar el proceso de la auténtica evolución social que se afirma en lo íntimo de los individuos.

El rumbo de esta evolución va del *régimen militar* autoritario y despótico, al *régimen industrial* recién comenzado, que Spencer considera fundado en la actividad independiente de los individuos cuyos móviles particularistas se convertirán poco a poco en altruistas. Pero para que ello suceda es necesario que el individuo esté cada vez más libre de coacciones exteriores y pueda apreciar personalmente, cada vez más, las ventajas de la autodisciplina y del comportamiento moral autónomo. Sólo así la moralidad podrá convertirse lentamente en hábito hereditario.

Por tanto, Spencer es un partidario convencido del liberalismo político y de formas de educación que concedan un amplio margen de libertad al educando. Si bien reconoce que "en la infancia se necesita un cierto absolutismo" porque "no se puede esperar a que un pilluelo de tres años que juega con una navaja de afeitar abierta aprenda por medio de la experiencia"; puesto que el riesgo sería excesivo, quiere que se llegue pronto a la limitación y, por último, "a la abdicación de la autoridad paterna", a semejanza de lo que ha sucedido históricamente con la autoridad real. "Recordad —advierte— que la finalidad de nuestra disciplina es formar un hombre apto para *gobernarse solo,* no un hombre que deba ser *gobernado por otros."*

Spencer critica con acritud la disciplina dura y represiva de las *public schools* inglesas de su época y, como Rousseau, aconseja que no se empleen más castigos que los que aparezcan como consecuencia natural de las acciones ejecutadas. Para los fines de la moral como del desarrollo intelectual, el factor educativo más importante serán no los castigos, sino las satisfacciones conexas con el ejercicio autónomo de las propias facultades.

Por ello, Spencer declara: "Salvo que se quiera retornar a una moralidad (o mejor dicho inmoralidad) ascética, debemos considerar como un fin bueno en sí mismo el promover la felicidad de la juventud."

Para Spencer esta "felicidad" se realiza sobre todo en el juego, que consideraba como una actividad fundamental, tanto por las enseñanzas que imparte, como por estimarlo superior a la misma gimnasia para los fines de la educación física. Éstos son los tres aspectos de la educación que considera como principales, a juzgar por el título de su obra pedagógica: *La educación intelectual, moral y física* (1861).

Spencer tiene un concepto netamente funcional del juego. Si bien es un modo de liberar la "energía vital" del niño, no es un desahogo dispersivo, sino que se encauza en actividades complejas "merced a las cuales se desarrollan los músculos, se afinan las percepciones y se hacen más ágiles los juicios".

Esta fuerza expansiva asume desde un principio una dirección social. El niño está ávido de comunicar a otros sus experiencias, muestra un intenso y conmovedor deseo de "simpatía intelectual". Spencer a este propósito recoge anotaciones felicísimas en las que se basa para enunciar su principio pedagógico fundamental: "La experiencia demuestra a diario, con claridad creciente, que *hay una manera de interesar,* incluso deleitando, a los niños; y todas las demás piedras de toque, si recurrimos a ellas, nos comprueban que, desde todo punto de vista, *esta manera es la justa."*

Las "demás piedras de toque" nos vienen de la psicología, la cual nos demuestra que la manera natural de proceder consiste en ir "de lo simple a lo compuesto, de lo indefinido a lo definido, de lo concreto a lo abstracto". Pero sólo "la espontaneidad y el placer que se pongan en el estudio pueden

servirnos como criterios para juzgar si se ha respetado la ley psicológica". El principio del interés es, por consiguiente, el principio fundamental de la educación, y con ello Spencer neutraliza en gran parte todo lo que pudiera tener de inadecuado su psicología, informada en general por un asociacionismo algo pasivo.

Pero además el educador necesita saber *cuáles enseñanzas* debe favorecer en su discípulo, para *cuáles actividades* debe esforzarse por prepararlo. Spencer traza un cuadro de las actividades humanas disponiéndolas "según el orden natural", o sea, en la medida en que responden a las exigencias de la *conservación propia,* la formación y conservación de la *familia,* y el mantenimiento y mejoramiento de las *estructuras político-sociales,* y en que contribuyen a "colmar el *tiempo libre* de la existencia, satisfaciendo los gustos y los sentimientos del individuo".

La cultura tradicional y, sobre todo, la educación clásica no proveen más que a esta última categoría de actividades (y ni siquiera en grado suficiente pues, según Spencer, ni aun el arte puede prescindir de la ciencia). Por consiguiente, nos comportamos como los salvajes que anteponen lo superfluo a lo necesario. Son por el contrario los conocimientos científicos y técnicos los que permiten conservarnos a nosotros mismos, a nuestras familias y a la sociedad, razón por la cual deben tener la precedencia, pero no la exclusividad, respecto de las disciplinas literarias y estéticas y de las lenguas clásicas.

En este pesado utilitarismo didáctico es de reconocer una reacción justificada ante el concepto rigurosamente "formal" de las materias escolares y ante el predominio absoluto de las lenguas clásicas en la educación de las clases superiores. Contra semejantes residuos del pasado, Spencer representa las exigencias de una burguesía liberal, abierta y dinámica, deseosa de mantener su papel de clase dirigente en una sociedad industrial en evolución.

62. EL MATERIALISMO. CONSECUENCIAS DEL POSITIVISMO EVOLUCIONISTA

Con la teoría general de la evolución, el positivismo se difunde y crea un clima cultural que rinde frutos en todos los campos de la actividad espiritual: en la crítica histórica como en la literaria, en el teatro como en la literatura narrativa.

La sociología se desarrolló en Inglaterra y en Francia como ciencia descriptiva de las sociedades humanas, sobre todo de las costumbres e instituciones de los pueblos primitivos. La psicología condujo al estudio de los fenómenos psíquicos considerándolos como estrechamente dependientes de los datos fisiológicos. Así fue cultivada en Inglaterra por Alexander Bain (1818-1903) y en Francia por Théodule Ribot (1839-1916).

Bain fue también estimado como autor de obras de pedagogía entre las cuales se difundió mundialmente el volumen *Las ciencias de la educación* (1879), uno de los tratados pedagógicos más característicos del positivismo. La educación —se sostiene ahí— requiere ante todo de sólidos fundamentos sensibles; entre los diversos tipos de conocimiento las ciencias naturales preceden en orden de importancia y valor educativo a las disciplinas literarias y linguísticas. No se niega la utilidad de las lenguas clásicas; lo que se niega es que tengan una función privilegiada por lo que toca a formar la inteligencia.

Bain fue también partidario de la aplicación directa del método experimental a los problemas pedagógicos, en lo que se adelantó a la moderna *pedagogía experimental.*

También en Italia, como veremos en el capítulo siguiente, se difundió mucho el positivismo evolucionista, tanto, que su máximo representante, Ardigò, contribuyó de modo notable a acentuar el aspecto por el cual el positivismo es una *metafísica del hecho* capaz de penetrar progresivamente en la esencia íntima de la realidad.

Pero el desarrollo del positivismo en sentido *materialista* es un fenómeno sobre todo de Alemania, donde por otra parte se produjeron los brotes más radicales de positivismo *agnóstico, así* como también, como se verá, de positivismo *espiritualista.* Para comprender la génesis de tendencias tan disímiles convendría examinar de nuevo, brevemente, la característica esencial del

positivismo evolucionista, a saber, que en él culmina el concepto *mecánico* del mundo. En efecto, el positivismo es, a un tiempo, la última consecuencia y la justificación metafísica de esta idea. La teoría mecánica exige que todos los fenómenos se expliquen en términos de materia, fuerza y leyes necesarias; el evolucionismo demuestra (o cree demostrar) que *debe* ser así, puesto que de la materia, de la fuerza y de sus leyes necesarias se derivan, por un proceso ininterrumpido de evolución, todos los demás aspectos de la realidad, la vida biológica, la vida psíquica, la vida social.

Sin embargo, la estrecha conexión de las formas superiores de vida con las formas inferiores y su dependencia necesaria respecto de estas últimas no implica una reducción total de la primeras a las segundas. El que también las formas superiores de la vida espiritual se encuentren en la misma línea evolutiva de los fenómenos brutos y dependan de las mismas leyes no es tesis que implique necesariamente un materialismo, es decir, una identidad pura y simple entre los fenómenos materiales y los fenómenos espirituales.

La doctrina misma de Spencer se halla igualmente alejada del materialismo y del espiritualismo. Spencer afirma explícitamente que el proceso de la evolución puede describirse tanto en términos de materia y movimiento como en términos de espiritualidad y conciencia. Por otra parte, el Absoluto que se manifiesta en la evolución, en cuanto incognoscible, no puede definirse ni como materia ni como espíritu.

Sin embargo, no todos abrazaron esta posición de equilibrio. Junto a quienes la mantuvieron y se denominaron, con el término acuñado por Darwin y Huxley, agnósticos, los hubo que interpretaron el evolucionismo en sentido materialista o espiritualista.

En 1880, el fisiólogo alemán Emil Du Bois-Reymond (1818-1896) enumeraba los *Siete enigmas del mundo*: 1) el origen de la materia y de la fuerza; 2) el origen del movimiento; 3) el surgimiento de la vida; 4) el orden finalista de la naturaleza; 5) el surgimiento de la sensibilidad y la conciencia; 6) el pensamiento racional y el origen del lenguaje; 7) la libertad del albedrío. Frente a estos enigmas, Du Bois-Reymond confirmaba el agnosticismo asegurando que los hombres debían pronunciar no sólo un *ignoramos* sino también un *ignorabimus: la ciencia* no podrá resolverlos jamás.

Por el contrario, el biólogo alemán Ernst Haeckel (1834-1919) tuvo la pretensión de resolverlos con el materialismo. En 1866 Haeckel había publicado la *Morfología general de los organismos,* donde aducía un gran número de observaciones y hechos en apoyo de la teoría darwiniana de la evolución y era el primer intento de aplicación de esta teoría a todas las formas orgánicas.

En la *Historia de la creación natural* (1868) formuló la llamada “ley biogenética fundamental”, según la cual existe un perfecto paralelismo entre el desarrollo de un embrión cualquiera y el de la especie a que pertenece. Por lo que se refiere al hombre, la *ontogénesis,* o *sea, el* desarrollo del individuo es una breve y veloz repetición (una recapitulación) de la *filogénesis* o evolución de la estirpe a que pertenece el hombre. En la obra *Los enigmas del mundo* (1899), que tuvo una difusión enorme, pretendía demostrar que todas las fases de la realidad son el producto de la evolución progresiva de la materia, mediante la organización diferenciada de los átomos. Pero concebía a los átomos como dotados ya de movimiento y sensibilidad *(picnátomos),* y afirmaba la unidad del espíritu y la materia con tanta energía que se convirtió en el predicador de una “religión monística” fundada en la identidad de Dios con la naturaleza, religión que a su juicio desplazaría definitivamente a las viejas religiones dualistas, fundadas en la espiritualidad de Dios, la libertad y la inmortalidad del alma.

Este materialismo evolucionista, empapado de espíritu romántico, conoció durante algunos decenios un éxito extraordinario y tuvo representantes y defensores en todos los países. En Italia, el positivismo materialista tuvo una manifestación de importancia notable con la obra de Cesare Lombroso (1836-1909), fundador de la “escuela positiva de derecho penal”, según la cual los criminales no delinquen por un acto consciente y libre de voluntad malévola, sino porque tienen tendencias perversas que surgen de una organización física y psíquica diferente de la normal.

De este supuesto la escuela positiva sacaba la consecuencia de que el derecho de la sociedad a castigar a los delincuentes no se basa en la maldad del delincuente mismo o en su responsabilidad,

sino únicamente en su peligrosidad social. El estudio de las características fisiopsíquicas que determinan la delincuencia fue bautizado por Lombroso "antropología criminal" y representaba, en el campo del derecho penal, un corolario del principio del determinismo absoluto según el cual los caracteres y los comportamientos del hombre son necesariamente determinados bien por la estructura orgánica del sujeto, bien por el condicionamiento social a que ha sido sometido.

63. POSITIVISMO ESPIRITUALISTA

Pararelamente a la interpretación materialista del evolucionismo se desarrolla su interpretación espiritualista que, en lo esencial, se propone adaptar el concepto evolutivo de la realidad a las exigencias morales y religiosas tradicionales. El principal exponente de esta forma de positivismo es Wundt, pero también tiene representantes en Inglaterra, Francia e Italia.

Guillermo Wundt (1832-1920) fue primero médico y profesor de fisiología, luego profesor de filosofía en Leipzig, donde fundó y dirigió el primer "Instituto de psicología experimental". .En efecto, su mérito principal consiste en haber dado un gran impulso a las investigaciones de psicología experimental.

Ya Theodor Fechner (1801-1887) se había planteado el problema de una psicología experimental con una base matemática y había formulado la llamada "ley de psicofísica fundamental" sobre la relación cuantitativa entre la intensidad del estímulo y la intensidad de la sensación provocada por éste, afirmando que la sensación misma es proporcional al logaritmo del estímulo.

Wundt extiende el método experimental matemático a todo el dominio de la psicología. Sus *Principios de psicología fisiológica* (1874) son el primer ejemplo sistemático de la que se llamó "psicología sin alma", es decir, una psicología que estudia los fenómenos psíquicos prescindiendo de toda sustancia espiritual, considerándolos en relación estrecha con los fenómenos fisiológicos y aplicando, hasta donde es posible, los procedimientos del cálculo.

El supuesto de que parte Wundt en estas investigaciones es el del paralelismo *psicofísico,* según el cual los fenómenos psíquicos y los fenómenos fisiológicos constituyen dos series causales independientes que no se interfieren la una con la otra pero que sin embargo se corresponden término por término.

Muchas investigaciones dedicó Wundt también a la "psicología de los pueblos" (así llama él a la sociología), cuyo objeto son esos productos espirituales que se originan en la vida asociada: el lenguaje, el mito, el arte y las costumbres.

Wundt tiene de la filosofía el mismo concepto que Spencer: su tarea es reunir en un sistema único los conocimientos universales suministrados por las ciencias particulares. Pero añade que tal sistema o "intuición del mundo" debe satisfacer "las necesidades del corazón" y no sólo las exigencias del intelecto. En este caso, por necesidades del corazón se debe entender, como sucede a menudo en la historia de la filosofía, las exigencias morales y religiosas de la tradición. "La intuición del mundo" formulada por Wundt es la intuición de una realidad que es, al mismo tiempo e indivisiblemente, naturaleza y espíritu; pero que, en la conciencia del hombre es captada inmediatamente como *voluntad.* Dios es el ideal-límite a que la vida social tiende en su evolución progresiva: la concordancia y unidad perfectas de las voliciones individuales.

La característica del evolucionismo espiritualista es que trata de atenuar o eliminar el determinismo de la naturaleza sobre el espíritu afirmado por las otras formas de evolucionismo, y de reconocer, como consecuencia de ello, una cierta autonomía y libertad a la vida espiritual. Este intento se realiza en la mayoría de los casos a través de una forma de *monismo* o *paralelismo psicofísico* por el cual la realidad que evoluciona se caracteriza como un conjunto de naturaleza y espíritu o como un principio que les une a entrambos.

XI. LA ESCUELA ITALIANA POSTERIOR A LA UNIDAD Y LA OBRA DE LOS POSITIVISTAS

64. EL PROBLEMA ESCOLAR ITALIANO Y LA LEY CASATI

La unidad de Italia conseguida sustancialmente en sólo tres años (1850-61), al cabo de siglos de fragmentación, planteaba en el terreno de la enseñanza problemas urgentes y graves. La larga preparación a base de conspiraciones, luchas, insurrecciones y martirios había sido la obra de una *élite* aristocrático-burguesa y, en menor medida, de artesanos y obreros de las ciudades; en cambio, la gran masa rural se había limitado a asistir a los acontecimientos o había participado en ellos en el último momento, impulsada por esperanzas imprecisas que en muchos casos no tardaron en revelarse vanas, como ocurrió con las agitaciones campesinas en Sicilia provocadas por la Expedición de los Mil.

La situación educativa era desconsoladora: en 1861 el nuevo reino de Italia contaba con un 70 por ciento de analfabetos (90 por ciento en el Mediodía); la instrucción secundaria estaba casi en todas partes en manos del clero estaba limitada a la enseñanza clásica en el sentido más estrecho del término; las universidades abundaban, pero eran muy poco eficaces entre otras razones porque la enseñanza había estado sometida por mucho tiempo a la más humillante de las censuras. Sólo el Lombardo-Véneto y el Piamonte tenían un sistema de instrucción pública y un cierto número de escuelas técnicas de artes y oficios; en otras partes, lo poco que se había logrado realizar había vuelto a caer en la nada durante el agitado periodo napoleónico.

A excepción de la somnolienta pero no reaccionaria Toscana granducal, también las nuevas instituciones escolares debidas a la filantropía de los patriotas, es decir, las escuelas lancasterianas y los jardines de infancia, tropezaron frecuentemente (como ya se ha dicho) con grandes dificultades para sobrevivir. Sobre todo los jesuitas se mostraron especialmente pertinaces en denunciar los peligros para los instituciones que incubaban estos establecimientos. En 1855, el padre Curci repetía en la revista *Civiltà Cattolica* los argumentos de Monaldo Leopardi y pedía que se suspendiese "todo estudio para evitar los abusos registrados en otros lugares; esto es, dar a los niños una decencia y una cultura puramente exteriores, excesiva para á estado, que sólo sirve para que se sientan insatisfechos de éste o para que quieran salir de él, con daño inconmensurable para ellos y para la sociedad a que pertenecen". El padre Curci negaba además que fuera oportuno crear escuelas de artes y oficios y si bien no condenaba del todo el que se enseñara a leer y escribir a la plebe, declaraba que la única materia importante era el Catecismo.

En Toscana, además de las escuelas de enseñanza mutua y los jardines de infancia, se habían realizado algunos experimentos notables con escuelas agronómicas, como las organizadas por Cosimo Ridolfi en Meleto, y por Bettino Ricasoli en Brolio. En ambos, se procuraba atender por igual al aspecto profesional y al educativo, al punto que Lambruschini veía en ello una sólida premisa para una colaboración fecunda entre las clases sociales, más aún "esa alianza entre pobres y ricos, entre nobles y plebeyos, ese consorcio de ideas, afectos y acciones que hacen de los hombres una sociedad verdadera, una verdadera nación".

En el Lombardo-Véneto, la administración austriaca, miope y policiaca en otros aspectos, había llevado a la práctica una eficaz política educativa. Desde 1818 la asistencia a las escuelas era obligatoria y se aplicaba, por lo menos teóricamente, a los niños de ambos sexos de los 6 a los 12 años. Los municipios tenían la obligación de mantener escuelas públicas. En los primeros momentos se dieron facilidades incluso a las escuelas de enseñanza mutua y Aporti encontró en las autoridades el apoyo necesario para sus iniciativas; y es de señalar que sus jardines de niños no fueron clausurados cuando dio muestras de haber abrazado la causa piamontesa y se exilió en Turín

a partir de 1848.

La naciente industria manufacturera exigía una instrucción adecuada en oficios, razón por la cual la iniciativa privada se ocupó de ella antes que nadie. La Sociedad de Artes y Oficios de Milán, prohijó en esta ciudad un Museo de Química en el que se daban cursos y se hacían demostraciones, a lo que se añadieron, bajo el auspicio, entre otras personalidades, de Cattaneo, cursos industriales de hidráulica, mecánica textil, etc. En .1851 se abrieron *escuelas técnicas* estatales, organizadas a semejanza de las escuelas “reales” de Alemania.

Pero el progreso más veloz en materia de instrucción pública corresponde al Piamonte, donde, pasada la ráfaga napoleónica, el clero había reasumido el dominio absoluto de la enseñanza, al grado que para frecuentar la Universidad de Turín era necesario presentar periódicamente declaraciones del párroco atestiguando la plena observancia de los deberes religiosos por parte del interesado. La obligatoriedad de la instrucción, sancionada en 1822 por Carlos Felice, era puramente nominal; por el contrario, era rigurosa en extremo la vigilancia ejercida sobre los maestros, especialmente sobre los pocos maestros laicos, que podían ser destituidos por una nadería. De esa forma, en 1828, el Magistrado de la Reforma suspendió a un joven profesor, Vincenzo Troya (1806-1883) que se esforzaba por llevar a efecto los métodos de Pestalozzi y había manifestado opiniones liberales.

Pero cuando el rey Carlos Alberto empezó a orientar poco a poco su prudente reformismo en un sentido liberal y antiaustriaco, se confirió justamente a Troya el encargo de preparar nuevos libros de texto para las escuelas elementales (1841). Además, se nombró una comisión para la reforma escolar, se instituyó en Turín una escuela de método para maestros elementales bajo la dirección de Aporti (1844), y se sustituyó al Magistrado de la Reforma con una Secretaría de Estado para la Instrucción Pública (1847). Al mismo tiempo, la “Asociación agraria piamontesa”, sostenida por Cavour, César Alfieri y otros distinguidos liberales, y que sucesivamente fue patrocinada por el mismo Carlos Alberto, incrementó la instrucción popular y profesional, promoviendo escuelas dominicales y para adultos, escuelas de artes y oficios y cátedras de agronomía.

En 1848, la ley Boncompagni dio estructura orgánica al sistema de la intrucción pública sustrayéndola del todo al control eclesiástico y concediendo un financiamiento reducido para las escuelas primarias municipales. Por otra parte, instituyó escuelas técnicas junto a las escuelas clásicas del nivel secundario, creó el Consejo Superior de la Instrucción Pública dividido en tres ramas y dispuso el establecimiento de Consejos educativos descentrados en las provincias. Al mismo tiempo, se fundaron colegios nacionales de internos sostenidos con las rentas de los jesuitas, expulsados poco antes por voto del Parlamento.

De esa forma el Piamonte había acortado las distancias respecto del Lombardo-Véneto, lo que hizo posible la solución rígidamente unitaria y centralista que se dio al problema educativo italiano con la ley Casati (13 de noviembre de 1859), promulgada inmediatamente después de anexada la Lombardía y hecha extensiva sucesivamente, con escasas modificaciones, a las otras regiones de Italia, a medida que se unían al Piamonte.

La ley Casati posee dos características que conviene resaltar porque se han convertido en características permanentes, o casi, del sistema escolar italiano: una centralización muy acentuada y el dualismo entre enseñanzas clásicas e instrucción técnica, con una posición netamente subordinada de esta última respecto de la primera.

La centralización escolar fruto de la ley Casati tenía un carácter burocrático y autoritario; todos los poderes estaban en manos del ministro y de los funcionarios dependientes directamente de él; hasta los miembros de los órganos colegiados (Consejo superior y consejos escolares de las provincias) eran nombrado desde lo alto, como también los rectores de las universidades. La rigidez y el centralismo de esta estructura reflejaban la preocupación que provocaba la posibilidad de tropezar en los órganos locales con resistencias antiunitarias, pero, sobre todo, respondían a la necesidad de neutralizar la influencia del clero sobre la educación, campo del que acababa de perder apenas el monopolio, pero en el que aún administraba gran parte de las escuelas privadas.

Por lo que se refiere a las relaciones entre instrucción pública e instrucción privada, la ley Casad

se atuvo al principio de la “libertad de enseñanza”, si bien exigía que los alumnos de las escuelas privadas (salvo las pocas “equiparadas”) presentaran los exámenes finales en las escuelas públicas. Por lo demás, los maestros debían poseer todos los requisitos exigidos por las normas de la enseñanza pública.

Las estructuras escolares se articulaban como sigue: al cabo de cuatro años de instrucción elemental (sólo el primer bienio era universalmente obligatorio), seguían dos tipos de instrucción secundaria, la clásica (gimnasios quinquenales, seguidos por liceos trienales) y la técnica *(escuelas técnicas* trienales seguidas por *institutos técnicos* también trienales, de especialización múltiple). En un principio, parecía como si el proceso de unificación política del país y la creación de nuevos institutos técnicos marcharan a la par: a los seis que existían en el Norte la prodictadura de Sicilia añadió inmediatamente tres, mientras los comisarios reales de las Marcas y de la Emilia abrían otros cinco. Pero luego el sector técnico dejó de progresar donde no había industrias desarrolladas o, como quiera que sea, tropezó con el escollo de que se impedía el ingreso de sus alumnos en la Universidad y en el Politécnico.

Por lo demás, la ley Casati (1860) preveía una excepción: de la sección físico-matemática del instituto técnico era posible pasar a la facultad de ciencias matemáticas, físicas y naturales previo un examen en latín y filosofía. Más adelante, éste se convertirá en importante camino secundario de acceso a la universidad, al que en 1891 se le quitó el obstáculo representado por los exámenes especiales. Fue el camino que recorrieron sobre todo los jóvenes bien dotados y de origen social modesto, y dio al país algunas de sus inteligencias matemáticas más brillantes del siglo actual. No obstante, la Reforma Gentile la suprimió del todo en 1923.

Según la ley Casati, se habían de organizar *escuelas normales* de tres años; sin embargo, se las puede calificar de muy modestas puesto que, *si* bien habilitaban para la enseñanza elemental y si bien estaban abiertas a todos los estudiantes que podían ingresar en ellas previo examen a los 16 años cumplidos (15 para las muchachas), no se impartía en ellas ninguna forma de preparación para enseñar en las escuelas secundarias.

65. LA ENSEÑANZA TÉCNICA. LA OBRA DE SAN JUAN BOSCO

Pero además la ley Casati pasaba por alto casi del todo otro sector de la educación: la enseñanza técnica de tipo artesano u obrero. Cierto es que la escuela técnica respondía a una exigencia reiterada de las agrupaciones obreras del Reino Sardo (surgidas en 1853), así como también de las disposiciones de la ley Casati, según la cual los municipios no podían abrir escuelas clásicas si antes no habían establecido escuelas técnicas; pero en la práctica la escuela técnica prevista por la ley Casati resultaba una escuela de cultura general cuyo objeto era encaminar a los alumnos hacia pequeños empleos y estudios técnicos ulteriores, y no directamente hacia la adquisición de un oficio calificado. De la enseñanza técnica de nivel más bajo se ocuparon por cuenta propia, en la medida de sus posibilidades, agrupaciones obreras como la Asociación San Carlos, de Turín, algunos municipios, incluso de escasos recursos, como el de Biela, donde florecía la industria textil, y uno que otro industrial ilustrado como Giovanni Ansaldo, a quien el mismo Cavour recomendaba que “cuidase la especialización en la industria” y la “división del trabajo”.

Ya nos hemos referido a la obra de filántropos y patriotas enderezada a educar a un tiempo al obrero y al ciudadano. En cambio, la obra de San Juan Bosco (1815-1888) se orientó directamente a la consecución de finalidades religiosas y humanitarias. Sacerdote de origen campesino, empujado por una vocación irresistible tanto a la actividad benéfica como a la misión educativa fundó, en 1847, en Valdocco, en los alrededores de Turín, *el Oratorio San Francisco de Sales,* donde recogió unos trescientos muchachos pobres o abandonados con la intención de reeducarlos y encaminarlos hacia una actividad honesta.

Juan Bosco poseía dotes excepcionales de humanidad y penetración psicológica, merced a las cuales ejercía un enorme ascendiente sobre los muchachos y que le valían el afecto incluso de los

más revoltosos. Su caridad se vertía también en otros campos, sobre todo en la asistencia a los presidiarios. Se cuenta que en una ocasión sacó trescientos reclusos de paseo por todo un día sin que ninguno aprovechara la ocasión para fugarse.

En Dom Bosco, el impulso de caridad evangélica se unía a una profunda convicción de que no se mejora a los seres humanos privándolos de la libertad y la iniciativa, sino otorgándoles confianza en la medida de lo posible, ayudándolos a afirmarse ante los compañeros y ante ellos mismos, es decir, *enseñándoles* a respetarse a sí mismos, sin lo cual no puede hablarse de un altruismo y una moral auténticos.

Ya en la vejez, San Juan Bosco prologó el "reglamento" de sus institutos educativos, publicado en 1877, con el escrito *El sistema preventivo en la educación de la juventud,* inspirado en el principio de que el verdadero educador sabe prevenir las fallas y no necesita recurrir a castigos. Ciertamente, el principio no era nuevo ni contenía el "secreto" de los éxitos extraordinarios de San Juan Bosco (él mismo declaraba: "Mi sistema consiste en no tener ninguno"), no obstante lo cual debe considerarse válido y fecundo si se complementa con el amor y la comprensión. "Desde hace cuarenta años más o menos —escribe San Juan Bosco en la conclusión— trato con la juventud y no recuerdo haber recurrido nunca a ningún castigo; con la ayuda de Dios no sólo he obtenido siempre lo que debía, sino incluso lo que simplemente deseaba, hasta de aquellos niños que parecían sin esperanza." Tales eran los frutos que recogía concediendo confianza a los niños, haciéndoles gustar la alegría de ser útiles, de ser apreciados, de hacer algo de positivo para ellos mismos y para los demás.

Es en este punto donde interviene con todo su valor pedagógico el tema del trabajo, sobre todo manual, que San Juan Bosco utilizó tanto con plena conciencia de la importancia de la instrucción profesional así en el plano social y político como en el religioso, en cuanto instrumento eficaz para detener el proceso que separaba a los obreros de la Iglesia para orientarlos hacia el socialismo y, con frecuencia, hacia ideologías materialistas.

Organizador infatigable, fundó y dirigió hasta su muerte la "Pia Società S. Francesco di Sales" (reconocida en 186o y definitivamente aprobada en 1874 por la Santa Sede). La congregación salesiana creció con gran rapidez y en la actualidad cuenta en todo el mundo con establecimientos educativos asistenciales donde se atiende con especial cuidado a la preparación profesional, empleando todas las técnicas pertinentes de índole didáctica y de orientación vocacional.

66. FRANCESCO DE SANCTIS

Francesco de Sanctis (1817-1883), no sólo es el máximo crítico literario del siglo XIX italiano, si también el intelecto que tuvo la conciencia más clara del conjunto de los problemas educativos planteados por la reciente unificación nacional.

De Sanctis nació en Morra Irpina (Avellino). Estudió en Nápoles donde posteriormente se dedicó a la enseñanza ayudando a su maestro, el "purista" Puoti, con sus cursos libres de lengua y literatura italianas, y, al mismo tiempo, dando lecciones de gramática en el Colegio Militar. En 1848-49, durante el breve paréntesis constitucional del reino de las Dos Sicilias, fue el relator de una comisión encargada de preparar un proyecto de reforma de la enseñanza primaria y secundaria. En las tres relaciones que preparó a modo de premisa de dicho proyecto, dos sobre las escuelas de los dos primeros grados y una sobre la proyectada *escuela normal* de maestros, De Sanctis expone criterios pedagógicos muy modernos y concretos, donde a la fe liberal en la ayuda que podrían prestar los poderes locales y los particulares, oportunamente estimulados, se une el deseo democrático de crear una escuela universal, gratuita y obligatoria, con maestros bien preparados, y de promover un nuevo tipo de escuela secundaria "especial", es decir, técnico-científica, aparejada a la literario-humanística, enriquecida también esta última con enseñanzas científicas.

El golpe de Estado reaccionario de la monarquía borbónica echó por tierra el proyecto. De Sanctis padeció prisión y destierro (vivió en Turín y después enseñó literatura italiana en el

Politécnico de Zurich), pero volvió a Nápoles en 1860, al consumarse la hazaña garibaldina. En 1864 elegido diputado del nuevo reino de Italia, fue nombrado ministro de educación por Cavour.

Posteriormente, sin abandonar la vida política (fue reelegido varias veces diputado y sirvió dos veces como ministro), se dedicó sobre todo a sus estudios y a la enseñanza universitaria.

Hombre del Resurgimiento, De Sanctis sintió el apremio de superar lo más pronto posible la fase heroica y romántica que había conducido a la unidad para pasar a la efectiva reconstrucción moral y material de la nación. "Vana cosa es la unidad política sin la redención intelectual y moral." Esta "redención" se cumplirá sólo superando el "divorcio entre pensamiento y acción" que desde hace tanto tiempo distingue al carácter italiano. El "hombre de Guicciardini", interesado únicamente en "lo suyo y particular", siempre alerta para perseguirlo escudándose oportunamente con el ideal más a la mano, es lo que los italianos deben combatir en ellos mismos, pues ahora "el hombre de Guicciardini, *vivit, immo in Senatum venit,* se lo encuentra uno a cada paso. Y este hombre fatal nos obstaculizará el camino a menos que tengamos la fuerza para aniquilarlo en nuestra conciencia".

La crítica de De Sanctis busca al hombre también en el escritor. La "dignidad personal" es "la clave de la vida" no menos que del arte, pues es la única que produce el vigoroso sentir sin el cual, más que genuina creación estética hay retórica, no importa cuán refinada. "Cosas, no palabras" es el lema pedagógico y moral de De Sanctis.

Esta apetencia de lo concreto lo aproximó primero a Hegel y después al positivismo. En realidad, él mismo calificó su posición de "realismo", más que de positivismo, pues de éste último repudiaba el apresurado deslizamiento hacia nuevas afirmaciones metafísicas que chocaban con el carácter *metódico* de sus exigencias. Dice: "El realismo en cuanto método es el de Bacon o de Galileo, que fue uno de los más grandes progresos alcanzados por el espíritu humano."

Las últimas conquistas de la ciencia deberían difundir más y más esta actitud, en la que De Sanctis subraya el contenido moral: "El realismo alienta los estudios serios, facilita la introducción a la vida práctica, evita las hipótesis y las generalidades, restaura la fe en el saber humano, prepara una nueva síntesis, el nuevo siglo...."

Sin embargo, De Sanctis, no obstante declarar que la nueva actitud crítica implicaba necesariamente "el socialismo en el orden político, el positivismo en el orden intelectual", siguió siendo un moderado que desconfiaba de las transformaciones sociales bruscas, y un crítico a menudo severo del positivismo evolucionista. De éste rechazaba las conclusiones materialistas, sobre todo la pretendida justificación de la fuerza y la glorificación del éxito que, según ciertos epígonos, tenían como fundamento el principio —mal entendido— de la "selección natural" aplicado a los hechos sociales y políticos.

Así como la expresión de sus convicciones filosóficas fue ocasional y asistemática, fue fragmentaria la formulación de sus ideas pedagógicas, contenidas casi todas en sus memorias autobiográficas.

El aprendizaje y la disciplina, observa De Sanctis comentando sus experiencias de enseñante, deben tener como fondo el interés, el cual debe generar actividades autónomas del estudiante, pues "lo conocible es él quien debe conquistarlo, si quiere convertirlo de verdad en cosa suya".

Por tanto, la escuela debe ser ante todo "un laboratorio donde todos sean compañeros de trabajo, maestros y discípulos, de manera que el maestro no exponga y demuestre solo, sino que busque y observe en unión con ellos, de tal forma que todos sean como un ser orgánico animado por el mismo espíritu".

En un artículo publicado en 1872 en *Nuova Antologia* con el título "La escuela", De Sanctis, que había reanudado hacía poco la enseñanza universitaria, bosqueja como sigue lo que después de una larga y meditada experiencia se había convertido en su ideal educativo: "Empezé la escuela con este plan: asociar a los jóvenes a mi trabajo y hacer que cada lección fuese el producto de una labor colectiva. Explicaría el tema de una lección, señalaría las investigaciones, el análisis, los libros por consultar, los materiales por recoger; luego, los compondríamos, los estructuraríamos, *et lux facta est;* he ahí la lección. Tendríamos quizás una sola lección al mes, pero sería el fruto del trabajo colectivo de todo el mes. Cada lección hubiera sido un acontecimiento. Los jóvenes la hubieran

visto nacer, formarse, colorearse. He aquí mi concepto del taller."

En la práctica, los alumnos se revelaron en general harto inmaturos, harto "impacientes de oír cantar al maestro y aplaudirle", como para que el proyecto pudiera cristalizarse. De Sanctis tuvo que resignarse a dar la lección en la forma consabida, limitándose luego a estimular, en la medida de lo posible, la discusión.

En su calidad de ministro, ya en 1861, o sea con la ley Casati aún en fase de actuación, De Sanctis se había visto en la necesidad de perseguir dos finalidades no fáciles de conciliar entre sí: mientras por una parte debía unificar la administración escolar en los miembros de la nación apenas reunidos, por la otra se esforzaba por corregir el centralismo excesivo, con el consiguiente predominio burocrático, que implicaba la ley Casati. Pero ni entonces ni -más tarde pudo hacer valer los sanos criterios de descentralización que tenía en mente.

Mayor éxito tuvieron sus esfuerzos dirigidos a la expansión de las escuelas elementales y a la preparación de los maestros rurales. Intentó asimismo, a manera de experimento, la creación de escuelas rurales para maestros, con objeto de obviar el inconveniente de los maestros urbanos que llegan al campo en una ignorancia total de los problemas locales.

Por el contrario, no surtió ningún efecto su preocupación por la preparación profesional de los maestros de secundaria. A tal fin, preparó un proyecto de "Escuelas normales superiores" que no fructificó, no obstante el empeño de algunos ministros que le sucedieron, como el científico Carlo Matteucci y el historiador Pasquale Villari.

Bajo el impulso de Matteucci y gracias a la constancia de Villari se restableció eficazmente sólo la Escuela Normal Superior de Pisa (de origen napoleónico), pero en general los maestros de secundaria continuaron privados de una preparación profesional específica y su condición no cambió en lo sucesivo (el experimento de los cursos de "magisterio" en las facultades de letras y ciencias, organizados más tarde, se tradujo bien pronto en un fracaso y los cursos se abolieron con la reforma Gentile).

67. VILLARI Y GABELLI

El historiador napolitano Pasquale Villari (1826-1917), quien fue discípulo de De Sanctis en la escuela de Puoti y que, más tarde, como profesor universitario en Pisa y en Florencia, desarrolló una intensa actividad así política como pedagógica, y fue incluso ministro de educación, abrazó y desarrolló los puntos de vista del maestro respecto de los problemas de la escuela y la cultura.

Villari profesó el positivismo, pero en cuanto positivista se vincula más bien con Vico, a través de Cattaneo, que con el evolucionismo, hacia el cual manifestó desconfianza por parecerle que renovaba bajo otra forma a la aborrecida metafísica. En su artículo "La filosofía positiva y el método histórico," publicado en 1866 en el *Politécnico,* había sostenido la necesidad de que tanto el historiador como el hombre de ciencia abandonaran la metafísica y volvieran a los hechos escrupulosamente observados.

En el plano educativo realizó una obra encomiable por el escrúpulo con que se esforzó por modernizar hasta en los menores detalles a la escuela italiana, estudiando lo que se hacía en otros países, aconsejando modificaciones y mejoras, pero, ante todo, reaccionando en todos los modos posibles contra la "idea ridícula de una primacía italiana en todo, primacía que hoy no puede concederse a ningún pueblo". "... Hoy, ningún pueblo civilizado puede vivir en aislamiento, porque la civilización moderna es el resultado de la acción combinada de todos"; sólo "un trabajo modesto, paciente, pero con fe en nosotros mismos" puede llevar a Italia a superar los graves problemas que la reunificación del país no sólo no ha podido resolver sino que, antes bien, ha subrayado, y a la cabeza de los cuales Villari colocaba la "cuestión meridional".

Los intereses educativos de Villari, de los que son testimonio las dos colecciones de *Escritos pedagógicos* (1868) y *Nuevos escritos pedagógicos* (1891), abarcaban los campos más diversos, desde el problema del trabajo manual en las escuelas elementales, para estudiar el cual hizo un viaje

por Europa del norte en 1887, hasta el problema de la preparación de los maestros, y el de las relaciones entre estructuras escolares y progreso democrático. Respecto de este último punto, si bien consciente de la necesidad de evitar en la instrucción secundaria toda dicotomía de escuelas para ricos (clásicas) y escuelas para pobres (técnicas), se opone a la fusión de las primeras clases de los dos cursos de estudio: había que salvar a cualquier precio la tradición de los estudios clásicos. Esto por lo demás, a juicio de Villari, no se debe considerar antidemocrático dado que las escuelas clásicas de carácter público son muy baratas y por lo mismo accesibles a todos. Se les debe restituir su primitivo carácter humanístico, complementado apenas con la matemática y algo de ciencias. “El liceo parte del concepto de que ante todo hay que formar, educar y fortificar el espíritu. Lo demás vendrá por sí solo.”

Aristide Gabelli, el máximo pedagogo italiano de la segunda mitad del siglo XIX, sostuvo opiniones análogas. Nacido en Belluno, en 1830, combatió como voluntario de la República veneciana en 1849, perfeccionó luego sus estudios históricos y jurídicos en Viena, pero después abandonó los dominios austriacos para no prestar el servicio militar. En 1859 se trasladó a Milán, donde dirigió una escuela técnica y el Colegio Longone y se incorporó a los colaboradores del *Politecnico.* Fue luego superintendente provincial de los estudios en Florencia y en Roma, e inspector central del Ministerio de Instrucción Pública. A él se debe la redacción de los programas para las escuelas elementales de 1888, uno de los mejores que ha tenido la escuela italiana. Murió en Padua en 1891.

Para Gabelli el problema educativo es el aspecto fundamental del problema social y político planteado a su nación. Conquistada un tanto azarosamente la unidad, habiéndose organizado como un país moderno y democrático, Italia muestra aún las señales de un profundo malestar, cuya causa es el hecho de que “a las instituciones y a las tendencias políticas de nuestro país les falta la base de una civilización armoniosa que las sostenga, motivo por el cual todo el edificio vacila, de lo más alto a lo más bajo”.

En ello reconoce Gabelli bajo nueva forma un antiguo defecto italiano, “la contradicción entre el ser y el parecer”. Incluso la libertad es una forma huera y “se resuelve en el derecho a todos reconocido de seguir comportándose como antes”, sin una educación que modifique las predisposiciones básicas. “En otras palabras, a la mudanza de las condiciones políticas y cívicas debe corresponder, para que sea duradera, una mudanza no sólo de las leyes, sino también de las opiniones, de las mentes y de las costumbres.”

“Ahora bien —concluye Gabelli—, tal objetivo no podrá conseguirse jamás sino es mediante una educación que, al reforzar el sentimiento de la dignidad, confíe a ese sentimiento el respeto de la utilidad cívica.”

Por consiguiente, la finalidad suprema de la educación es moral. Es la firmeza “del querer”, la “masculina solidez del carácter”, y se refiere “no sólo al conocer, sino al hacer”.

De aquí el *antiintelectualismo* de Gabelli al que por otra parte corresponde un *antisentimentalismo* igualmente vigoroso; es más, se declara en favor de una educación que “de la cabeza baje al corazón, en vez de subir, como muchos han enseñado, del corazón a la cabeza con evidente riesgo de ofuscarla”.

La sola naturaleza afectiva y pasional del hombre no da garantía alguna de poder alcanzar espontáneamente forma, constructivas de socialidad: “La idea de una ley que nos inspira el respecto de los demás y de nosotros mismos es un triunfo sobre la naturaleza que debemos a la educación. La cual, por otra parte, las más veces, no proviene de los libros, sino de las tradiciones, los ejemplos, las costumbres y la civilización en que vivimos. Sólo que esta civilización no nace espontánea de los ímpetus y los movimientos instintivos del alma, sino que crece con fatiga sobre los dolores meditados de la experiencia y sobre las desventuras del género humano.”

Por lo tanto, “para poder durar, la libertad necesita condiciones favorables que, ahí donde no existen en virtud del desarrollo histórico y las tradiciones de un país, se deben crear sobre todo mediante un sistema de educación nacional”.

Un sistema de educación nacional debe ante todo velar por la difusión universal del alfabeto.

Cierto es que “leer y escribir no son, en último término, más que un arte mecánico, sin duda alguna cómodo y útil en la vida, pero desprovisto de los beneficios morales que se derivan de la cultura. Pero, por otra parte, es indudable que, si este arte no es cultura, es el único expediente conocido hasta ahora para adquirirla. En consecuencia, en el aumento de las personas que poseen esta condición indispensable para progresar hay, por lo menos, un presagio de las ventajas que supone el saber”.

Esas ventajas no son secundarias ni marginales. “Los pueblos, al igual que los individuos, poseen en la medida en que saben... De nada sirve lamentarse de que respecto a nuestro número contamos poco, si para empezar no nos resolvemos a aumentar nuestro saber. Inútil rebatir que para la ciencia que se exige a un pueblo de poco sirve conocer el alfabeto. Todas las ciencias comienzan en éste. La instrucción, incluso la más elemental, cuando se generaliza, eleva el nivel general de la cultura. El día que todos nuestros campesinos supieran leer, nuestros artesanos sabrían escribir, y así sucesivamente hasta los grados más altos de la sociedad y la cultura.”

Sin embargo, lo que verdaderamente cuenta no es la pura instrucción, como quiera que se imparta. Incluso en el nivel elemental, lo esencial es el modo como se aprende, porque de ello dependen los hábitos que se adquieren y que son los únicos que pueden ponernos en condiciones de aprender más. Por consiguiente, también en el ámbito de la educación primaria vale el principio de que “el camino que conduce al descubrimiento de la verdad es el mismo por el cual conviene enseñarla”. Por esta razón, en el escrito más famoso de Gabelli, el texto de una relación presentada en 1880 ante el Congreso Pedagógico, sobre el tema *El método de enseñanza en las escuelas elementales de Italia,* se indica el *método objetivo,* llamado también *método de observación* como el único válido en cuanto “hijo legítimo del método experimental”.

Sólo habituándose a la observación directa de los objetos, sólo persuadiéndose de que “no se demuestran los hechos con los principios, sino de que los principios deben nacer de la simple enumeración de los hechos” se alcanza la autonomía de juicio que debe ser patrimonio del mayor número posible y no privilegio de pocos. “De tal modo se forja el precioso instrumento 'cabeza', sin el cual el hombre se queda para toda la vida y en todas las cosas como una barca sin timón, como una caña que el viento pliega de acá para allá.”

Gabelli identifica en la tradición educativa católica y jesuítica el origen del conformismo, de la aceptación pasiva del dogma y la autoridad que invalida el carácter italiano. “Necesitamos la duda, no la duda, por así decirlo, de la voluntad —de perplejidades y titubeos somos ricos—, sino la duda intelectual, aquella de la que nacen el examen, la crítica, los descubrimientos y, en fin, una convicción duradera.”

Su llamamiento reiterado en pro del “descubrimiento” personal, del “hacer por sí mismo” la ciencia, del poner en acción “el providencial instinto de preciosa curiosidad” tiene, pues, un valor moral amén de cognoscitivo. De ahí su simpatía por el protestantismo, en cuanto problemático, frente al catolicismo, en cuanto dogmático, tendencia, por lo demás, no infrecuente entre los liberales del Resurgimiento italiano.

Cuanto al problema de la enseñanza religiosa, muy debatido en su tiempo, Gabelli se pronuncia por que se le mantenga. La religión ejerce una función insustituible como guía y freno de las masas populares, que no son directamente penetrables a la voz de la razón de modo que, “a despecho de todos los esfuerzos no existirá jamás un pueblo de filósofos”.

No es que no se conozca el bien, al contrario, normalmente todos saben y sienten lo que es, mas “para que lo hagan hay que darles una razón sencilla, popular, obvia, inteligible para todos, que no puede encontrarse fuera de la religión”.

La religión “posee el secreto de mandar en nombre de las esperanzas más consoladoras y de las inevitables necesidades humanas que nadie en el mundo puede satisfacer como ella, y habla al príncipe con el mismo lenguaje que al mendigo, y penetra en el tugurio lo mismo que en el palacio real”.

Por eso, únicamente la religión puede evitar que los hombres utilicen la autonomía de juicio adquirida a través de la educación para pensar “en su interés” exclusivo, para alimentar deseos

materiales cada vez mayores, hasta desencadenar la revolución social. Y Gabelli, si bien consciente de que "una auténtica fiebre de igualdad agita en lo profundo a la sociedad", rehuye toda forma de trasformación rápida. De esta forma, la enseñanza religiosa, que según Gabelli debería limitarse a enseñar la moral evangélica "hecha para todos y que todos pueden comprender", asume una función social conservadora.

Incluso cuando defiende la escuela clásica ("que es de índole aristocrática" y por lo mismo se ve en dificultades bajo el asalto de la muchedumbre de quienes pretenden elevarse por sobre su condición social de origen) Gabelli reacciona ásperamente contra las clases más humildes, acusándolas de que en realidad no es a una cultura desinteresada a lo que aspiran, sino sólo a la adquisición "del grado académico, porque abre las puertas de una profesión y produce pan". Según Gabelli, la cultura clásica debe reservarse a quien dispone de "aquel conjunto de condiciones por las cuales casi sin saberlo un muchacho crece aprendiendo de lo que lo rodea, de la misma manera como, casi sin saberlo, se hacen músicos quienes se crían en casas donde todos cantan y tocan". Por consiguiente, resérvense las escuelas para los vástagos de las familias acomodadas y a los demás auménteseles la instrucción técnica y profesional.

68. LA PEDAGOGÍA DE LOS POSITIVISTAS: ANGIULLI, SICILIANI, DE DOMINICIS

En Villari como en Gabelli el positivismo fue más una posición cultural de carácter general que una doctrina concreta. Pero no faltaron en Italia representantes del positivismo, como corriente filosófica específica, conectados más directamente con Comte, a John Stuart Mill y, sobre todo, con la doctrina de la evolución.

El único de estos pensadores que alcanzó una verdadera originalidad de pensamiento fue Roberto Ardigò, de quien nos ocuparemos en el párrafo siguiente. Pero otros muchos, además de ejercer encomiablemente la enseñanza de la doctrina positivista en sus aspectos filosóficos, se ocuparon de pedagogía en el intento por fundar esa "ciencia de la educación" que es la máxima ambición del positivismo evolucionista.

Andrea Angiulli (1833-1890) enseñó pedagogía en Bolonia y Nápoles. En un principio fue hegeliano y mantuvo siempre relaciones de amistad y devoción con Bertrando Spaventa (cf. 85); pero reaccionó contra la posición hegeliana bajo el influjo del neokantismo alemán, hasta abrazar plenamente la corriente positivista en la obra *La filosofía y la investigación positiva* (1868). Sus principales obras pedagógicas son La *pedagogía, el Estado y la familia* (1876) y *La filosofía y la historia* (1888).

Angiulli es quizá entre los positivistas italianos quien tiene el concepto más rico y concreto de la experiencia, que no es un puro "registro pasivo de los hechos", sino también "una anticipación de acontecimientos, una actividad trasformadora y constructiva".

Siguiendo a Cattaneo, le reconoce a esta actividad un esencial carácter históricosocial, en cuanto "la formación de los conceptos abstractos y de los principios generales exige... el factor de la actividad social, la elaboración progresiva y perfectiva de la historia". Sin embargo, como comparte el trasformismo ingenuo en ese entonces tan difundido no llega a distinguir claramente entre evolución biológica y evolución histórica; en efecto, al igual que Spencer considera que "esa obra social e histórica penetra y trasforma gradualmente la estructura cerebral del hombre".

En el plano pedagógico, Angiulli sostiene los derechos de la experiencia directa y de la actividad. A diferencia de Gabelli, no acepta ni la enseñanza religiosa ni la preeminencia de la corriente humanística en la educación.

La ciencia sustituirá a la religión en todos los campos, es decir, no sólo como visión general del mundo, sino también en cuanto dispensadora de normas morales (según la posición comtiana) y como suscitadora de emociones específicamente religiosas, puesto que, como observa Angiulli, "el fondo primigenio y originario de toda religión, manifestado en una forma más pura, sigue siendo la soberana ley del orden cósmico, sin caprichos ni perdones, y el sentimiento de nuestra dependencia

se eleva a una mayor altura mental”.

En cuanto a la educación humanística, Angiulli reconoce que ha desempeñado la función de rescatar la libertad del espíritu humano ante las “tinieblas medievales” y la tradición teológica conexa con éstas. “Sólo que —observa Angiulli— de esa enseñanza se apoderaron los enemigos de la libertad de pensamiento, y la educación de los jóvenes *se* encontró pronto en desacuerdo con los progresos de las ciencias naturales y muy por debajo de las exigencias de la práctica.”

Angiulli rechaza el sofisma de quien subraya el éxito obtenido en las ciencias por los individuos provenientes de los estudios clásicos (comoquiera que sea, son los más selectos desde el punto de vista de la capacidad intelectual) y aboga por el advenimiento de una educación científica “en sus procesos y contenidos”, que se imparta no ya (o no sólo) con fines profesionales y utilitarios, ni en forma inorgánica o demasiado específica, sino como adiestramiento metodológico y visión de conjunto susceptible de generar en el plano moral la conciencia de la solidaridad social.

Angiulli confía profundamente en la contribución de la obra educativa como factor resolutorio del problema social, piensa que la “instrucción sustituirá *a* la revolución en la historia futura”. La acción educativa, en cuanto constituye la garantía fundamental del progreso, no puede dejarse en manos de los particulares, sino que es, preeminentemente, de interés del Estado quien, por lo tanto, deberá esforzarse por llevar a la práctica como su tarea propia y esencial un sistema escolar de carácter laico y democrático.

Pietro Siciliani (1835-1885), quien enseñó en la Universidad de Bolonia y gozó de amplio renombre como filósofo y como pedagogo, escribió una imponente *Ciencia de la educación.* Siciliani trató de formular un “evolucionismo crítico” opuesto tanto al espiritualismo como al mecanicismo. Enemigo de los sistemas, atribuía a la filosofía un carácter y una función metodológicoeurísticos, más bien que de sistematización general de resultados. Gustaba de definirse a sí mismo “positivo pero no positivista”, en cuanto rechazaba tanto el objetivismo biológico de Comte y los evolucionistas, como el “escepticismo” que percibía en Mill.

Siciliani reconoce al hombre una posición particular en la naturaleza en cuanto *“factum* que se hace a sí mismo”, y considera a la educación como un proceso histórico y no puramente biológico por el que el hombre se eleva de animal (hombre en potencia) a la dignidad de hombre (hombre en acto). Este proceso es un proceso autónomo o de autodidáctica, pero no puramente individual. La tarea fundamental de la pedagogía positiva consiste precisamente en “encontrar una serie de medios u organizar un sistema de métodos, de circunstancias superiores, por los que se pueda trasferir a la escuela, al grupo, lo que hasta ahora se ha verificado y se verifica felizmente en el individuo, a saber, el hecho de la autodidáctica”.

En oposición al cientificismo abstracto, Siciliani revalora la importancia del estudio histórico de la pedagogía “en relación con las ciencias políticas y sociales”. Sin embargo, esta fecunda idea de la formación del individuo como fruto de la propia actividad de éste en el seno de la sociedad y en relación con las más amplias situaciones políticas y económicas no dio en Siciliani los resultados constructivos que era de esperar, quizá porque carecía de sólidas bases teóricas. En efecto, en el plano teórico Siciliani juntaba, sin fundirlas, diversas exigencias, de forma tal que su desconfianza por los sistemas cerrados acabó por caer en una asistematicidad excesiva y, en no pocas ocasiones, en un eclecticismo superficial.

Saverio Fausto de Dominicis (1846-1930), cuyos cuatro volúmenes de *Ciencia comparada de la educación* (1908-1913) constituyen una verdadera *summa* de pedagogía positivista, trató de realizar una síntesis orgánica. También De Dominicis insiste en el carácter histórico del fenómeno educativo; esto es, la educación está estrechamente condicionada por la situación políticosocial y desempeña en ella una función específica. Por consiguiente, “así como sería absurdo querer educar e instruir a un pueblo con ideas no adecuadas a su desarrollo histórico, es absurdo querer fundar la instrucción de una época, diversa de las precedentes, en fragmentos intelectuales y morales de otras épocas”. Por tanto, la misión de la educación moderna es “desarrollar la conciencia moral de los nuevos tiempos”.

Según De Dominicis esto significa que ha llegado la hora de tomar una decisión definitiva,

definitiva incluso en el plano social, como otrora había sostenido Angiulli: realizar una educación esencialmente científica. Sólo una educación así "puede inaugurar una política de auténtica libertad y mejorar las condiciones de los pueblos modernos". Condición previa de esto es que "la instrucción sea laica", lo que como demuestra De Dominicis, gran polemista, en una serie de artículos publicados en la *Rivista de filosofía scientifica,* gran tribuna del positivismo italiano, no se ha conseguido del todo.

Sin embargo, De Dominicis advierte que hay que estar en guardia contra el nuevo nocionismo cientifizante. En efecto, no se trata sólo de cambiar contenidos, sino también y sobre todo métodos y formas. "Un catecismo químico o fisiológico resultaría aburrido, improductivo, ininteligible, lo mismo que cualquier otra enseñanza dogmática, lo mismo que cualquier otro catecismo."

Aboga por que se prolongue el periodo de educación común de los vástagos de las diversas clases sociales, es decir, por la creación de una escuela secundaria inferior unificada, sin latín, de carácter íntimamente formativo, que sea como un tronco común del cual se desprendan según el principio de la "arborescencia" los diversos tipos de escuela secundaria superior clásica y técnica. En efecto, es imposible percibir con seguridad la presencia de tal o cual vocación en muchachos de once o doce años. Según De Dominicis aplazar la decisión definitiva equivale a reducir las decisiones hechas únicamente sobre la base del censo y aumentar, por el contrario, la probabilidad de orientar a los alumnos de acuerdo con sus aptitudes efectivas.

La función de las lenguas clásicas (que en ningún caso deben seguir siendo un paso obligado en la ruta hacia los estudios superiores) no es la que le atribuyen los "clasicistas", es decir, una disciplina que con excepcional e insustituible eficacia plasma las inteligencias, sino "dar una cultura literaria más extensamente comparativa" y "permitir una más amplia consideración de la historia".

Sin embargo, no todos los pedagogos positivistas comparten estas ideas claras y netas sobre la reforma estructural de la educación. Por ejemplo, Nicola Fornelli (1843-1915), que sustituyó a Siciliani en la cátedra de Bolonia y a Angiulli en la de Nápoles, sostiene que el estudio del latín es indispensable precisamente por su excepcional capacidad para desarrollar la facultad de raciocinio. Por el contrario, para Ardigò las lenguas clásicas son ante todo las grandes educadoras del sentimiento.

69. LA PEDAGOGÍA DE LOS POSITIVISTAS: ARDIGÒ

En Italia, el más vigoroso sostenedor del positivismo evolucionista fue Roberto Ardigò (1828-1920). Antiguo canónigo de la catedral de Milán, a los 43 años de edad colgó los hábitos por considerar incompatibles las creencias religiosas con el nuevo credo científico, al cual en un principio se había acercado para defender mejor la fe. En 1884 fue llamado a ocupar la cátedra de historia en la Universidad de Padua. Entre sus obras más importantes recordamos *La psicología como ciencia positiva* (1870), *La formación natural en el hecho del sistema solar* (1877), *La moral de los positivistas* (1889) y *La ciencia de la educación* (1893).

La doctrina de Ardigò es análoga a la de Spencer; al igual que éste considera que la filosofía se reduce a organizar lógicamente los datos científicos; como Spencer, ve en el principio evolutivo la única idea capaz de realizar esa organización; como Spencer, en fin, estima que los datos fundamentales de la reflexión filosófica (el sujeto y el objeto, el yo y el mundo externo) no son dos realidades opuestas, sino dos diversas organizaciones del mismo contenido psíquico (según el concepto que Hume había hecho prevalecer en el empirismo inglés con su crítica de los conceptos de sustancia material y espiritual).

Por lo demás, Ardigò se diferencia de Spencer en dos aspectos importantes: 1) niega lo *incognoscible,* que a su juicio es un residuo de trascendencia, mientras que todo lo que podemos decir sobre los límites de nuestro conocimiento es que existe lo *ignoto,* es decir, lo que aún no se conoce, que aún no se ha convertido en conocimiento *distinto* (para decir que algo es verdaderamente incognoscible debemos conocerlo a fondo, lo que es obviamente contradictorio); 2)

concibe la evolucióii más bien en términos psicológicos que biológicos, es decir, como series de pasajes de lo indistinto a lo distinto, más bien que de lo homogéneo a lo heterogéneo. Lo indistinto lo es relativamente, es decir, por referencia a lo distinto que de él se deriva; de tal modo lo distinto es a su vez indistinto para lo distinto sucesivo.

Toda formación natural, así en el sistema solar como en el espíritu humano es para Ardigò un paso de lo indistinto a lo distinto; este paso se verifica necesaria e incesantemente de acuerdo con un ritmo constante, es decir, un alternarse armónico de periodos.

De tal forma, todo en el universo es "formación natural", no predeterminada rígidamente (Ardigò atenúa el rígido determinismo mediante el elemento contingente de la *casualidad),* pero sometida a un orden progresivo.

El yo y el no yo, la conciencia humana y el mundo externo, son también formaciones naturales casuales y variables, agregados de impresiones sensibles. Por lo tanto, las sensaciones son la "nebulosa" de la que por un lado se forma la psique y por el otro el mundo externo, como consecuencia de dos procesos que Ardigò llama respectivamente *autosíntesis* y *heterosíntesis.*

Como era de esperar, estas ideas llevan, en el plano didáctico, a acentuar la importancia del paso de un estadio de presentación general y sumaria de los objetos y los argumentos a un estadio de análisis cada vez más preciso. Sin embargo, no siempre se puede seguir este proceder natural de lo indistinto a lo distinto, porque ello supondría un despilfarro de tiempo. Según Ardigò, hay que corregirlo empleando oportunamente *anticipaciones* de las reglas abstractas y distinciones a las cuales, en un proceso natural, se llegaría en último término. Lo que importa es que a tales anticipaciones sigan inmediatamente aplicaciones variadas e interesantes. "En gran parte de la enseñanza —admite sin embargo— nos comportamos como los frailes de la Edad Media, que trascribían los pergaminos y los códices antiguos, sin comprender su significado; empero, gracias a ellos se conservaron los libros que tan útiles son para nosotros que somos capaces de comprender su significado."

Las anticipaciones son, en efecto, "los símbolos compendiosos de la sabiduría de la humanidad pasada", y nos permiten alcanzar el efecto del "trabajo abreviado", gracias al cual no es necesario que cada individuo vuelva a descubrir por sí mismo el universo de lo cognoscible, sino que puede disfrutar de los conocimientos acumulados en las generaciones precedentes.

Ardigò alude a una interpretación más profunda del concepto de anticipación, por el cual sin ideas y problemas no puede haber indagación ni experiencia en el cabal sentido de este vocablo. ("Si Galileo no hubiese tenido ante sí el signo de interrogación representado por la caída de los cuerpos, no hubiera puesto atención en las oscilaciones de la famosa lámpara de Pisa...") Pero se trata de alusiones sobre un concepto dinámico e inventivo del saber, en contraste con la visión asociacionista, repetitiva y pasiva, que en general predomina en Ardigò.

Ardigò declara que "la educación no consiste en otra cosa que en crear un hábito", insiste en el ideal de un completo "automatismo" de los comportamientos deseables y en el condicionamiento preciso que se debe perseguir no sólo instruyendo y aconsejando, sino sometiendo durante largo tiempo al educando a un ambiente constituido *ad hoc* para formar determinados tipos humanos (como el seminario para formar sacerdotes, el colegio militar para formar soldados, etcétera; tales ambientes son denominados "matrices").

Sin embargo, en este esquema general, pesadamente biológico, para el cual la educación no es más que un conjunto de hábitos adquiridos por medio de una actividad y un ejercicio oportunamente estimulados, Ardigò introduce una notable riqueza de observaciones certeras.

Tales son, por ejemplo, sus páginas sobre el juego infantil y su función "providencial": el juego es la fuente básica de todo lo que el niño aprende en el plano intelectual y moral, es la forma fundamental de "intuición directa natural".

"Impedir el juego a los niños equivaldría a matarlos moralmente, razón por la cual el educador debe limitarse a regularlo." En efecto, "el juego es para el niño una necesidad irresistible; le ofrece la ocasión de ver y tocar los objetos, reconocer sus propiedades, *sus* elementos, sus diferencias, sus semejanzas, todas las relaciones que serán las condiciones fundamentales del saber". Por lo tanto, el

papel del educador no debe ser prescriptivo (lo que reprocha al método de Fröbel), sino que debe limitarse a impedir las actividades nocivas, peligrosas .e inmoderadas respetando por lo demás completamente la libertad infantil.

Por lo demás, la pedagogía de Ardigò no indica concretamente la forma como se debe pasar de las actividades recreativas al aprendizaje "serio", que sigue basado en formas demostrativas y adiestradoras de carácter más bien extrínseco, no obstante la insistencia en el principio eudemonista según el cual el estudio debe ser agradable.

Ardigò atribuye una gran importancia a la vida afectiva, que concibe como ligada a la actividad orgánica del individuo, de conformidad con las teorías psicosomáticas de la emoción que por entonces formulaban los psicólogos. Los enlaces entre los centros cerebrales y las inervaciones de los diversos órganos constituyen lo que Ardigò llama un "registro fisiológico", que, como los registros musicales, es capaz de colorear de un modo diverso y preciso las representaciones conscientes. Es de señalar aquí, de manera imprecisa y un tanto ruda, una afirmación de la importancia del subconsciente en la vida afectiva y psíquica en general.

Por consiguiente, para Ardigò, las que él llama "conmociones viscerales" desempeñan *un* papel muy importante en "las producciones artísticas *en general,* sobre todo las poéticas", de acuerdo con una idea acerca de la actividad artística que no carece de una cierta consistencia, no obstante sus deficiencias obvias. La "educación del sentimiento" reviste una importancia especial en la instrucción secundaria: "Al adolescente, su condición le exige un estímulo que confiera sentimiento a la educación; es decir, el estímulo, sumamente apto para tal fin, que confiere la enseñanza clásica."

La enseñanza clásica le arranca a Ardigò entusiastas elogios teñidos de la más auténtica sinceridad: "El estudio y el amor de los clásicos influyen sobremanera en el joven y el entusiasmo que despierta su lectura en la escuela secundaria dura toda la vida. Se desprende de ellos un no sé qué de humanizante que no se advierte en quien no haya bebido en esas fuentes. Nuestros sentimientos de hombres, de europeos, de italianos, son nuestros en cuanto nuestros espíritus se formaron en la idealidad de esos arquetipos."

A los clásicos antiguos Ardigò quisiera sumar los clásicos extranjeros, aboga por una educación formativa universal y es adversario de una escuela "puramente utilitaria", como la escuela técnica. "Si bien es de alabar la tendencia a promover la instrucción técnica, es de reprochar la tendencia a querer anticiparla, esto es, a impartirla en la edad primera, cuando la constitución fisiopsicológica del joven se presta a la formación moral que no se cumple si se desaprovecha la ocasión preciosa de los años róseos y virginales de la juventud."

70. LA EVOLUCIÓN DE LA ESCUELA ITALIANA HASTA PRINCIPIOS DEL SIGLO XX

Nuestro resumen de la pedagogía positivista italiana nos ha permitido comprobar que esa corriente filosófica (que dominó la cultura del país en los últimos decenios del siglo XIX) no tenía puntos de vista ni conceptos unitarios sobre el problema de las estructuras educativas fundamentales y sobre la función de los estudios clásicos en una cultura moderna. Si a todo esto se añade el prudente conservadurismo burgués que condiciona gran parte del pensamiento positivista en el plano de lo social, así como la preocupación general de no comprometer con peligrosas aventuras internas la unidad recién conquistada en el Resurgimiento, se comprenderá por qué no se llevó a efecto ninguno de los muchos proyectos de reforma escolar que se presentaron y discutieron desde 1861 hasta principios del siglo XX.

La clave del sistema escolar italiano creado por la ley Casati residía en la diferenciación precoz de la escuela media inferior y en la insuficiencia tanto de la obligatoriedad de la enseñanza como de la observancia de ésta.

G. M. Bertini, un giobertiano de mente audaz y abierta, había propuesto desde 1865, en el Consejo Superior, que se unificaran los primeros tres años de la escuela secundaria de modo de constituir un curso único de la escuela media inferior, sin latín, que sustituyera tanto la escuela

técnica como el gimnasio inferior. En 1870, el ministro Cesare Correnti presentó ante la Cámara de Diputados un proyecto en el mismo sentido que no llegó a debatirse. En 1893, el ministro Ferdinando Martini, que precedentemente se había opuesto a la innovación, habiendo recibido un veredicto favorable a ésta de parte de una comisión especial nombrada por él mismo y en la que figuraba Giovanni Pascoli, presentó de nuevo a la Cámara un proyecto de ley que hacía suya la idea de Bertini, pero tuvo una votación contraria.

En 1905, el ministro Bianchi nombró una nueva comisión de estudio integrada por ilustres personalidades de la cultura, con el objeto de que estudiaran el mismo problema. Al cabo de cuatro años, la comisión llegó a iguales conclusiones que con los antedichos proyectos; pero, mientras tanto, se habían separado de ella Gaetano Salvemini y Alfredo Galletti que, en el seno de la Federación Nacional de Maestros de Escuela Media, fundada recientemente por Giuseppe Kirner, se había esforzado por inclinar a la opinión pública hacia una escuela secundaria precozmente diferenciada. En ello habían tenido el apoyo del naciente idealismo (sobre todo de Giovanni Gentile y Giuseppe Lombardo-Radice), pero en realidad interpretaban las aspiraciones del movimiento socialista, gran parte del cual no quería renunciar a la idea de una escuela exclusiva para las clases populares que, por eso mismo, diera una cultura sólida y útil a quienes estaban destinados a abandonar temprano los estudios, en vez de limitarse a echar las bases de estudios posteriores que en su mayoría los grupos humildes no podían seguir.

En realidad, el problema de la escuela secundaria inferior se mezclaba con el de la enseñanza obligatoria que, en 1877, después del advenimiento de las izquierdas al poder, se había hecho extensiva (de conformidad con la ley Coppino) a las tres clases del curso inferior, al final de las cuales se debía superar el examen denominado *di proscioglimento* o de exoneración. De esta forma, el curso elemental completo resultaba de cinco años. El certificado correspondiente se exigía para conceder la inscripción en el padrón electoral.

En 1904, la ley Orlando instituyó un sexto grado de primaria y, al propio tiempo, extendió la educación obligatoria hasta los 12 años cumplidos de edad y autorizó el paso del cuarto año elemental a las escuelas medias inferiores, previo examen. De esta manera, el quinto y el sexto grado elementales constituyeron la *escuela popular,* que era fin en sí misma, y que los socialistas reclamaban desde hacía mucho tiempo.

La utilidad del curso popular era notable para la clase trabajadora, que necesitaba sólo una modesta cultura práctica y no estudios gramaticales preparatorios del latín, circunstancia que hizo naufragar definitivamente los proyectos de unificación de la escuela secundaria inferior. En efecto, según el proyecto Galletti-Salvemini la escuela popular se prolongaba a tres años, manteniendo la separación de la escuela técnica y el gimnasio.

Pero no podía decirse que el problema peor de la escuela italiana fuese el de las estructuras de la enseñanza, habida cuenta de que en 1871 el analfabetismo ascendía al 71 por ciento de la población, en 1901 al 49 por ciento y en 1911 al 38 por ciento. A la lucha contra el analfabetismo había que unir la lucha por mejorar la condición de los maestros, en verdad muy triste así en lo tocante a los sueldos como a la inseguridad del empleo. En este campo, se dio en 1911 un paso decisivo con la Ley Daneo-Credaro que decretaba la transferencia al Estado de las escuelas de los municipios pequeños.

El positivismo, además de influir sobre los programas de 1888 (Gabelli), influyó también sobre la abolición de la enseñanza religiosa en 1877. Sin embargo, la política de Giolitti de colaboración con los católicos, volvió a establecerla en 1908.

Por otra parte, se tomaron medidas para mejorar la preparación de los maestros elementales y de los directores didácticos prolongando los planes de estudio de las escuelas normales e instituyendo en 1883 dos institutos superiores del magisterio (en Florencia y Roma), a los que luego siguieron otros.

También la instrucción preescolar se desarrollaba gradualmente, gracias a la benemérita actividad de Giuseppe Sacchi (cf. § 48), y más tarde de las hermanas Agazzi y María Montessori, de quienes nos ocuparemos en su momento. Por último, el Estado creó las primeras escuelas para

maestros de párvulos.

Sin embargo, las estructuras escolares crecieron lentamente y en medio de adversidades. Los maestros de primaria y secundaria lograron conquistar un estado jurídico aceptable al cabo de años de una lucha agotadora. El aspecto asistencial, confiado a los *patronatos escolares,* resultó en conjunto muy insuficiente. Las bibliotecas y las universidades populares, organizadas por asociaciones particulares de carácter filantrópico, así como los círculos y las asociaciones culturales, trabajaron activamente en las zonas donde predominaba una economía industrial o artesanal, pero casi no penetraron en el soñoliento y cerrado mundo campesino.

En general, la cultura superior siguió siendo en Italia privilegio casi exclusivo de las clases superiores. Fracasaron incluso los intentos por fundar *Liceos modernos* que sustituían la enseñanza del griego con materias científicas (en 1911, a propuesta de Credaro). Esto suponía la persistencia de una caracterización humanísticoliteraria y una insuficiencia en el desarrollo científico de la cultura italiana, a la que ni siquiera el predominio de la corriente positivista logró arrancar aquella pátina de formalismo retórico contra la que Francesco de Sanctis había tratado de reaccionar con tanto vigor.

XII. LA REACCIÓN AL POSITIVISMO: ESPIRITUALISMO Y CRITICISMO

71. LAS CORRIENTES DE LA FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA

El romanticismo del siglo XIX tiene dos grandes manifestaciones filosóficas: el idealismo absoluto y el positivismo, en ambos de los cuales domina una idea fundamental: la idea de una realidad única e infinita que se desarrolla y progresa necesariamente. Para el idealismo esa realidad es espíritu y razón, para el positivismo es materia y fuerza, o bien una unidad o combinación de materia y espíritu.

Esta idea fundamental se hace presente, al menos como trasfondo, en un gran número de ideas filosóficas de fines del siglo XIX y de principios del siglo XX. No obstante, muchas de estas ideas están en polémica con el positivismo y en conjunto constituyen una "reacción" contra éste. En efecto, el positivismo había puesto en crisis el concepto mismo de filosofía al juntar, como hemos visto, la filosofía con la ciencia, puesto que ello equivalía a afirmar que la filosofía no puede hacer otra cosa que *indagar los métodos y aceptar los resultados generales* de la ciencia.

Para el positivismo la ciencia es el único posible conocimiento de la realidad, dado que esta realidad está constituida por hechos naturales necesariamente ligados entre sí por leyes, y los hechos y las leyes no se pueden estudiar y descubrir si no es con los métodos propios de la ciencia. Por consiguiente, las tesis características del positivismo se pueden enunciar como sigue: 1*)* no hay otra realidad que el hecho natural y no hay más conocimiento posible del hecho que la ciencia; 2) entre los hechos existen relaciones constantes que constituyen leyes inmutables y necesarias.

Estos dos supuestos parecen excluir que el hombre y su mundo espiritual (arte, religión, moral) tengan la menor originalidad o autonomía frente al resto de la naturaleza, y también deben reducirse a una colección de hechos, regidos por leyes que excluyen la libertad. La imposibilidad de justificar en modo alguno a los valores humanos (estéticos, morales, religiosos) y a la libertad del espíritu que los crea, parece ser una de las características del positivismo. De esta, imposibilidad se aprovechan polémicamente las corrientes filosóficas que integran la reacción antipositivista y de las cuales arranca la filosofía contemporánea.

Pero negar las tesis del positivismo significa negar que los hechos naturales son la única realidad y que, por lo tanto, la ciencia es el único conocimiento posible, lo que implica que la filosofía se interesa por otra realidad diversa a la que conoce en un modo que no es reductible a la ciencia. Por lo tanto, el problema fundamental de las filosofías antipositivistas es definir la tarea misma de la filosofía, esto es, definir cuál es la realidad de la cual debe ocuparse y cuáles son las vías de que dispone para aproximarse a esa realidad.

Por lo tanto, el problema de lo que la filosofía es o debe *ser,* se vuelve fundamental para la filosofía pospositivista. Las diversas corrientes de esta filosofía pueden distinguirse y enumerarse desde dos puntos de vista que llevan a resultados coincidentes: desde el punto de vista de la actitud que asumen ante la ciencia y la realidad del objeto de la ciencia, y desde el punto de vista de la actitud que asumen ante el *problema* de la filosofía, es decir, de la respuesta dada a la pregunta: *¿qué es la filosofía?*

Por lo que respecta al primer punto de vista, las filosofías contemporáneas pueden asumir las posiciones siguientes:

1) negar que la ciencia sea el conocimiento auténtico y admitir, más allá de los hechos naturales, reducidos a simples apariencias, una realidad absoluta de naturaleza espiritual, de la que da testimonio directo la conciencia del hombre *(espiritualismo)* o que se alcanza al través de un proceso racional o dialéctico que resuelve incluso a la conciencia humana en una Conciencia

infinita *(idealismo);*

2) aceptar a la ciencia como el único conocimiento verdadero y reducir la filosofía a una reflexión sobre la ciencia y las facultades humanas que le dan origen *(neocriticismo, filosofía de la ciencia);*

3) aceptar la ciencia como conocimiento verdadero, pero considerada subordinada a la vida o a la acción, reconocida como la realidad suprema *(filosofía de la acción, pragmatismo);*

4) reconocer en la ciencia y en todos los demás aspectos de la vida espiritual y práctica actitudes y manifestaciones del hombre, y reconocer a la filosofía la tarea de analizar el modo de ser del hombre, fundamento de esas manifestaciones *(fenomenología, existencialismo).*

Desde el otro punto de vista, que considera la actitud adoptada por las diversas filosofías ante el problema mismo de la filosofía, se obtienen las siguientes caracterizaciones fundamentales:

1) Para el *espiritualismo el* filosofar consiste en el recogimiento interior, en la relación del hombre consigo mismo. Este acto es la *conciencia.* En este caso, las exigencias morales, religiosas y estéticas, testimoniadas por la conciencia, se convierten en la guía del filosofar.

2) Para el *idealismo el* filosofar es el acto del Espíritu infinito que se reconoce como tal en sus manifestaciones finitas.

3) Para el *neocriticismo* el filosofar es la reflexión sobre el saber científico, que no acrece el volumen de este saber, sino que se limita a reconocer las condiciones de su validez. Tales condiciones son *categorías,* o sea, determinaciones universales y originarias de la razón humana. La aplicación de este procedimiento de investigación de las ciencias naturales a las ciencias del espíritu, particularmente a la historia, constituye la característica de otras corrientes contemporáneas, como la *filosofía de los valores* y el *historicismo* que se vinculan con el neocriticismo.

4) Para la *filosofía de la acción* y el *pragmatismo* filosofar es esencialmente un acto que orienta la acción y la vida en general. En consecuencia, no da un conocimiento superior al de la ciencia, pero en cambio pone de manifiesto la subordinación de todo conocimiento posible a los fines de la acción y de la vida.

5) La crítica de la ciencia, que tiende a iluminar el carácter convencional de las construcciones científicas, sirve a menudo a las mencionadas corrientes para defender sus tesis respectivas. Sin embargo, en su forma más moderna y original *(positivismo lógico* y *metodología de las ciencias)* se presenta como análisis lógicolingüístico de la ciencia y, por lo tanto, como reducción de la filosofía a este análisis.

6) Para la *fenomenología, la* filosofía es el análisis de las actitudes fundamentales en las que tiene origen todo el mundo del conocimiento y de la vida humana. Este análisis se entiende como una ciencia descriptiva y contemplativa.

7) Para el *existencialismo,* el análisis del modo de ser del hombre (existencia) es una búsqueda en la que está comprometido directamente el sujeto *mismo* que la emprende; por lo tanto, la filosofía ya no tiene más el carácter de disciplina contemplativa.

Estas diversas corrientes se desarrollan paralelamente y con notable influencia de las unas sobre las otras; por consiguiente, no se pueden exponer en un orden extrictamente cronológico.

72. EL ESPIRITUALISMO ALEMÁN

El espiritualismo se caracteriza por la reflexión interior, por el encierro en la intimidad espiritual. Los datos esenciales le son suministrados por esa especie de auscultación interna que es la *conciencia* y están constituidos por las "aspiraciones del corazón", el "sentimiento" y las "necesidades del alma", es decir, la vida moral y religiosa tradicional que el espiritualismo se propone justificar.

Por lo tanto, se entiende que el mayor obstáculo a una tal filosofía es la exterioridad en general, el mundo natural, tal como lo interpreta la ciencia, como un mundo que comprende y resuelve en sí

al hombre mismo y a su vida espiritual. El espiritualismo realiza la tentativa contraria: resolver la exterioridad o por lo menos demostrar que el significado y fin esencial de la naturaleza es hacer posible la conservación y el desarrollo de la vida interior del hombre y sus valores. Por tanto, el concepto *finalista* del mundo es esencial para todo espiritualismo.

El espiritualismo se afirma por vez primera, en coincidencia con el máximo florecimiento del positivismo y el materialismo, en Alemania por obra de Rudolph Hermann Lotze (1817-1888), autor de un *Microcosmo* (1856-64) y un *Sistema de filosofía* (1874-79). Para Lotze incluso la realidad que se presenta a la ciencia como una máquina gigantesca es, sustancialmente, una multiplicidad de vidas espirituales, de mónadas en sentido leibniziano, concentradas en torno a la mónada suprema, Dios, cuyos designios realizan.

Eduard von Hartmann (1842-1906), que a su obra fundamental, *Filosofía de lo inconsciente,* pone como, subtítulo “Resultados especulativos según el método inductivo de las ciencias naturales”, se sirve de las lagunas y las dificultades de la explicación mecánica del mundo para remontarse a una idea espiritualista. Esto significa que su intención es basarse en la observación de determinados hechos naturales para remontarse al principio capaz de explicarlos. Este principio es de naturaleza espiritual, pero no es consciente: es lo *inconsciente.*

Hartmann presenta su doctrina como una síntesis de Schopenhauer, Hegel y Schelling: el primero afirmó que la sustancia del mundo es la voluntad, el segundo dijo que es un espíritu absoluto, el tercero que este absoluto es inconsciente. Lo inconsciente es, en la metafísica de Hartmann, una llave que resuelve todos los problemas que de otra forma serían insolubles. Por lo tanto, no es verdaderamente un principio de explicación. Recurrir a una fuerza oscura e incomprensible para explicar todo lo que no *se* sabe cómo explicar de otra forma, significa elevar a principio de explicación la ausencia de toda explicación.

73.- EL ESPIRITUALISMO FRANCÉS

El espiritualismo forma el clima dominante de la filosofía francesa. Montaigne es el iniciador de esa forma de filosofía que consiste en replegarse en la interioridad, en reflexionar sobre la propia intimidad espiritual. A través de Descartes, Malebranche y Pascal esta forma de filosofar se ha insertado en la filosofía contemporánea contribuyendo a su formación. El gran movimiento ilustrado del siglo XVIII representa un paréntesis en la tradición filosófica de Francia. En efecto, se desarrolla al amparo de Newton y representa el triunfo del empirismo inglés. En la primera mitad del siglo XIX, Maine de Biran restablece la continuidad de la tradición filosófica francesa y representa, frente a la Ilustración y sus últimos epígonos, el método y las finalidades del espiritualismo. Se explica, pues, que buena parte de la filosofía francesa contemporánea considere a Maine de Biran como su inspirador.

A Maine de Biran se enlaza directamente la obra de Félix Ravaisson Mollien (1813-1900), autor de un *Ensayo sobre la metafísica de Aristóteles,* donde se presenta al aristotelismo como la doctrina típica del espiritualismo. Lo más notable en Ravaisson es su tentativa de explicar el mecanismo del mundo natural por medio de un principio espiritual, es decir, el libre albedrío. Para dar esta explicación echa mano de la idea del hábito (*Del hábito,* 1838). Éste se forma libremente con vistas a un cierto fin; pero con la repetición de los actos se determina un *mecanismo* del cual resultan ausentes la conciencia y la libertad. El hábito es, pues, el principio que permite conciliar la necesidad mecánica y la libertad, es decir, la naturaleza y el espíritu.

Las mismas ideas se encuentran con pocas mudanzas en muchísimos pensadores franceses que vivieron entre la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX. Destaca entre ellos Émile Boutroux (1845-1921), quien encabezó y condujo en Francia la polémica contra el positivismo trasfiriendo la lucha al interior mismo del castillo de la ciencia positiva, o sea, el concepto de ley natural.

En *La contingencia de las leyes naturales* (1874) Boutroux trata de probar que todo orden de

realidad presenta, respecto del orden inferior, un cierto grado de originalidad y novedad por el cual no se le puede reducir a ese orden inferior. Por ejemplo, los cuerpos no se reducen a la materia (es decir, a la extensión y al movimiento), porque poseen muchas otras cualidades diversas de estas dos. La vida no se reduce a los cuerpos y a las leyes mecánicas que los gobiernan; la vida espiritual no se reduce a la vida orgánica, etc., etc. Cada uno de estos órdenes de realidad, en cuanto no es reductible al orden inferior y no se explica con las leyes de éste, es *contingente* respecto del orden inferior. Por consiguiente, en cada uno de sus peldaños, y precisamente en el paso de un peldaño al otro, la realidad escapa a la necesariedad mecánica e incluye contingencia, es decir, libertad.

Lo que vale para los diversos órdenes de la realidad, vale también para las leyes que gobiernan tales órdenes. Como demuestra Boutroux en *La idea de ley natural en la ciencia y en la filosofía contemporáneas* (1895). Las leyes físicas no pueden reducirse a leyes mecánicas, ni las leyes químicas a las leyes físicas; ni las biológicas, psicológicas y sociológicas a las que, respectivamente, las preceden. Esto quiere decir, por ejemplo, que la vida psíquica del hombre tiene leyes propias no reductibles a las de la naturaleza orgánica.

Boutroux señala asimismo que, a medida que se asciende hacia las leyes superiores, es decir, hacia las leyes biológicas, psicológicas, sociológicas, las leyes mismas se vuelven cada vez menos necesitantes, adquieren un carácter aproximativo y elástico y presentan un ancho margen de contingencia y libertad. La ley más necesitante de todas es la que expresa la identidad *A= A; necesariamente, A* no puede ser más que igual a sí misma. Pero ninguna ley real se ajusta a esta fórmula, tanto menos cuanto más interesan de cerca a la realidad humana.

74. EL ESPIRITUALISMO INGLÉS E ITALIANO

En Inglaterra y en Italia el espiritualismo contemporáneo se presenta con los mismos caracteres que en Alemania y Francia: el recurso a la conciencia, el reconocimiento en ella y por ella de un principio espiritual superior (Dios); y la subordinación a tal principio de toda la realidad, inclusive la naturaleza.

En Inglaterra (James Balfour, 1848-1930; Andrew Seth Pringle-Pattison, Clement J. Webb, 1865; James Ward, 1843-1925) se presentan reunidos con una metafísica monadológica de cepa leibniziana, según el modelo introducido por Lotze en la filosofía contemporánea.

La misma .forma asume el espiritualismo en Italia con Bernardino Varisco (1850-1933). Después de una primera fase positivista, el pensamiento de Varisco cae bajo la influencia de Leibniz *(Máximos problemas,* 1909; *Conócete a ti mismo,* 1912). La realidad está constituida por una multiplicidad de sujetos particulares, cada uno de los cuales es un centro del universo fenoménico. Cada sujeto varía en virtud de una espontaneidad que le es propia; pero sus variaciones interfieren con las de los otros ujetos y esta interferencia es un fenómeno, esto 'es, un hecho objetivo

El acontecer de un hecho implica un *factor alógico,* pero no por eso irracional, que es la actividad espontánea de los sujetos, y un factor *lógico* que es la unidad de los sujetos mismos, unidad por la cual se ligan entre sí y es constitutiva de cada uno de ellos. En esta unidad se funda el orden del universo y, en consecuencia, la posibilidad de las leyes que lo regulan.

La unidad no es otra cosa que el ser o Dios, que Varisco en un principio concibió panteísticamente, como idéntico con la realidad misma del mundo, y luego teísticamente, atribuyéndole una especie de personalidad.

También el espiritualismo de Piero Martinetti (1871-1913) tiene carácter religioso. Martinetti considera la filosofía, y la razón que es su órgano, como la senda para llegar a la intuición religiosa del universo y como el instrumento polémico propio para combatir el dogmatismo que amenaza con estancar y dispersar la religiosidad auténtica.

En obras entretejidas con la exposición y la crítica de las principales doctrinas filosóficas modernas y contemporáneas *(Introducción a la filosofía,* 1902; *La libertad,* 1928; *Razón y fe,* 1942)

Martinetti adopta la idea leibniziana de una multiplicidad de sujetos particulares unificados por un sujeto absoluto: "Uno es el Sujeto, aunque reflejado en un número infinito de seres; no hay modo, ni vida, ni existencia por alta que sea, que no tienda hacia la Unidad suprema; y todo conocimiento no es más que el disiparse de una ilusión, el reconocimiento imperfecto del Sujeto universal que se encuentra a sí mismo en cada cosa."

Este Sujeto absoluto queda fuera de la multiplicidad y de todo proceso, más allá de los esfuerzos que los seres particulares hacen para acercársele. Y mientras Martinetti insiste en el valor de dichos esfuerzos (que son las verdaderas actividades humanas, el conocimiento, la moral, la religión) poniendo a la Unidad absoluta como término de éstos, tiende a insistir en la trascendencia de tal Unidad, ante la cual todo el resto es apariencia insignificante. Sugerencias del cristianismo y de la filosofía indostana (que cultivó) lo llevan a contraponer el Sujeto absoluto (entendido como el Uno-Todo) al mundo de los fenómenos, rebajado a pura apariencia sin valor o, en su más alta forma, a mero símbolo del Sujeto mismo.

75. LA OBRA DE BERGSON

La más alta figura del espiritualismo contemporáneo es la de Bergson, quien subrayó el carácter de su filosofía al afirmar que su espiritualismo no quiere aislar a la vida espiritual de todo lo demás, como "suspendiéndola en el espacio, a la mayor altura posible", sino que pretende incluirla en su relación con el mundo.

Henri Bergson (1859-1941) fue por muchos años profesor del "Collège de France". Sus obras fundamentales son: *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia* (1889); *Materia y memoria* (1896); *La risa* (1900); La *evolución creadora* (1907); *La energía espiritual (1919); Duración y simultaneidad* (1922); *Las dos fuentes de la moral y de la religión* (1932); *El pensamiento y el móvil* (1934).

En *Las dos fuentes de la moral y la religión* Bergson expone el aspecto ético-religioso de su doctrina. Si bien de origen hebreo, después de publicada esta obra, se inclinó cada vez más hacia el catolicismo, en el cual declaró ver el complemento del judaísmo. Sin embargo, renunció a convertirse del todo a causa de la ola de antisemitismo que se extendía por el mundo. "He querido —escribe en su testamento— permanecer entre los que mañana serán perseguidos."

76. LA DURACIÓN REAL

El punto de partida y fundamento de toda la filosofía de Bergson es la doctrina de la *duración real.* La duración real es el dato de la conciencia, despojado de toda superestructura intelectual o simbólica y reconocido en su simplicidad originaria: es una corriente continua e ininterrumpida, que cambia sin cesar, no sólo sustituyendo cada *estado* de conciencia con otro estado, sino en forma tal que el interior mismo de la conciencia no permanece jamás igual a sí mismo.

No hay un sustrato inmóvil de la conciencia, un yo sustancial, sobre el que se proyecte la sucesión de los estados; la duración es un proceso fluido y continuo que va del pasado al porvenir, conservando el pasado y por lo tanto aumentando continuamente como un alud. Al mismo tiempo, esta conservación total es una creación total, puesto que en ella, cada momento, aun siendo el resultado de todos los momentos precedentes, es absolutamente nuevo respecto de éstos. "Para un ser consciente —dice Bergson— existir significa mudar, mudar significa madurar, madurar significa crearse indefinidamente a sí mismo."

Por lo tanto, la vida es, esencialmente, autocreación y libertad. Quienes consideran que toda acción espiritual, al igual que cualquier otro hecho de la naturaleza, está necesariamente determinada por sus *causas,* parten de un concepto del tiempo que no puede aplicarse a la vida espiritual. Es decir, imaginan el tiempo de acuerdo con un esquema *espacial,* como lo hace la

ciencia, y por eso exteriorizan la acción y el motivo de la acción considerándolos casi como dos cosas externas la una con relación a la otra.

Esta exteriorización espacialización del tiempo vivido contrasta con el testimonio de la conciencia, que sólo nos da un proceso de mutación único y continuo. Por eso, no puede decirse que el alma está "determinada" por una simpatía, un odio, etcétera, como por una fuerza que actúa sobre ella, desde fuera. Cada uno de esos sentimientos, si ha llegado a una profundidad suficiente, es toda el alma, se identifica con ella; y decir que el alma se determina bajo la acción de uno de ellos equivale a decir que se determina por sí misma y es libre.

Por lo demás, la libertad no tiene el carácter absoluto que el espiritualismo le atribuye, pero admite grados. Los sentimientos y las ideas que tienen como origen una educación mal entendida constituyen un *yo parasitario* que se superpone al *yo fundamental,* disminuyendo en la misma medida la libertad de éste. A eso se debe el que tantos hombres fallezcan sin haber conocido la verdadera libertad. En cambio, somos verdaderamente libres cuando nuestros actos emanan de nuestra personalidad entera, cuando tienen con ella la semejanza indefinible que se da ocasionalmente entre el artista y su obra.

77. EL IMPULSO VITAL

Bergson se sirve de estos elementos para abordar los problemas de la vida biológica (en *La evolución creadora)* y de la civilización humana (en *Las dos fuentes).*

Cada uno de nosotros, al considerar retrospectivamente su historia, comprueba que su personalidad infantil, si bien indivisible, reunía en sí diversas personas que podían subsistir juntas en estado naciente, pero que se volvieron gradualmente incompatibles poniéndonos en más de una ocasión en la necesidad de elegir.

"La vida que recorremos en el tiempo —dice Bergson— está sembrada de los fragmentos de lo que empezábamos a ser y de lo que hubiéramos podido ser." Como sólo podemos vivir una sola vida, no nos queda más remedio que elegir. En cambio, la naturaleza no está obligada a semejantes sacrificios; conserva las tendencias que se han bifurcado y crea series divergentes de *especies vivientes* que se desenvuelven por separado.

En otras palabras, la vida no sigue una línea de evolución única y simple. Se desarrolla "como un haz de tallos" creando, por el solo hecho de crecer, direcciones divergentes entre las cuales divide su *impulso* ordinario. De ahí que las bifurcaciones producidas en el curso de su desenvolvimiento sean en número inmenso. Pero también han sido muchos los callejones sin salida frente a las pocas vías que ha creado. La unidad de las diversas direcciones no es una unidad de coordinación y divergencia, como si la vida realizara un designio previo. En este sentido se excluye el finalismo: la vida es creación libre e imprevisible. Su unidad precede a las bifurcaciones, es la unidad de una *vis a tergo,* de un impulso que se realiza progresivamente.

Aunque Bergson excluye así el viejo concepto finalista de la vida, considera por otra parte que también la explicación mecánica es insuficiente. El mecanismo no puede explicar en términos de "variaciones casuales" la formación de órganos muy complejos que, sin embargo, tienen una función muy simple, como es el caso del ojo. En lugar de las dos alternativas del finalismo y el mecanismo. Bergson propone su doctrina del impulso vital. Recurre a la imagen de una mano que atraviesa limadura de hierro que se comprime y resiste cada vez más a medida que la mano penetra en ella. Llegará un momento en que la mano habrá agotado su impulso y en ese preciso momento los granos de la limadura se habrán dispuesto y coordinado en una determinada forma: la de la mano detenida y una parte del brazo. Si suponemos que la mano y el brazo son invisibles, los espectadores buscarán en los granos mismos de la limadura y en las fuerzas de que están provistos, la razón por la cual han asumido esa forma.

Algunos espectadores explicarán la posición de cada grano de limadura por la acción de los granos vecinos: éstos serán los mecanicistas. Otros pensarán que los granos de limadura se han

dispuesto así con arreglo a un plan de conjunto: éstos serán los finalistas. Sin embargo, los unos y los otros habrán dejado escapar el dato esencial: que hay ahí un acto único e indivisible, el de la mano que ha atravesado la limadura.

En el caso de la formación y evolución de los organismos vivientes, el impulso vital desempeña la función de la mano: la estructura y colocación de los órganos, sus complicadísimos detalles, se pueden explicar sólo como la acción global del impulso vital que atraviesa la materia, encuentra la resistencia de ésta y logra ordenarla en un cierto modo. A la resistencia de la materia bruta, representada en el ejemplo por la limadura de hierro, se debe la subdivisión del impulso vital en individuos de diversa especie, y, en cada individuo, a la subdivisión de los órganos que lo componen.

Ahora bien, la primera bifurcación fundamental del impulso vital fue la que dio origen, por un lado, a las plantas, y, por el otro, a los animales. El vegetal se caracteriza por su capacidad de fabricar sustancias orgánicas con sustancias minerales, bajo la acción del sol (función clorofílica). En cambio, los animales, obligados a buscar el alimento, han evolucionado en el sentido de la actividad locomotriz y, en consecuencia, de una conciencia cada vez más alerta (indispensable para buscar la comida).

Ambas tendencias, la de la planta y la del animal, se han disociado al desarrollarse, pero en sus formas rudimentales se implican recíprocamente. El mismo impulso por el que el animal se formó nervios y centros nerviosos constituyó en la planta la función clorofílica.

Por otra parte, la vida animal no se desarrolló siguiendo una línea única. Los artrópodos y los *vertebrados* son las líneas en que la evolución de la vida animal (en el sentido de la movilidad y la organización) ha tenido el mayor éxito. La evolución de los artópodos culminó en los insectos, sobre todo en los *himenópteros* (abejas y hormigas); la de los vertebrados, en el hombre. Sin embargo, en estas dos líneas el progreso ha sido diverso, puesto que en la primera dirección se orientó hacia el instinto, mientras en la segunda se dirigió hacia la inteligencia.

78. INSTINTO E INTELIGENCIA

El instinto y la inteligencia son tendencias diversas, pero conectadas entre sí e imposibles de separar del todo. No hay inteligencia que no tenga un rastro de instinto, ni instinto que no esté rodeado por una aureola de inteligencia. En su forma perfecta, se puede definir la inteligencia como la *facultad de fabricar instrumentos artificiales* y de variar infinitamente su fabricación, y el instinto como la *facultad de utilizar o construir instrumentos organizados* (los órganos del cuerpo). Originariamente, el hombre no es *homo sapiens,* sino *homo faber.* Su característica es suplir la deficiencia de sus medios naturales con instrumentos aptos para defenderse de sus enemigos o del hambre y el frío. Los instrumentos que el hombre crea artificialmente corresponden, en la otra dirección de la vida, a los órganos naturales de que se sirve el instinto.

De esta forma, se establecen los caracteres fundamentales de la inteligencia humana y, por lo mismo, de la ciencia que se sirve de ella. Está dirigida esencialmente hacia la consecución de los fines de la vida; sirve para construir instrumentos inorgánicos; por eso sólo se siente a sus anchas cuando se enfrenta con la materia inorgánica. El funcionamiento de la inteligencia está determinado por la naturaleza del objeto que le es propio. Sólo se representa claramente lo que es *sólido, discontinuo, inmóvil,* y, en consecuencia, se caracteriza por una comprensión natural del *movimiento, el devenir* y la *vida.*

Bergson define el funcionamiento de la inteligencia como un mecanismo cinematográfico que toma *instantáneas* del devenir y trata de reproducir el movimiento mediante la sucesión de esos instantes (que no representan sino cosas inmóviles). Este mecanismo no capta lo que es propio de la vida, esto es, la continuidad del devenir, en el que no pueden distinguirse estados inmóviles.

Ello explica por qué la inteligencia, tan a sus anchas en el mundo de la materia, se siente inerme frente a la vida. Todos sus esfuerzos por comprenderla no logran más que trasformar el devenir vital

en una secuela de inmovilidades sucesivas, desprovistas de los caracteres de la vida.

Sin embargo, la inteligencia no se separa jamás totalmente del instinto. Por consiguiente, es posible un retorno consciente de la inteligencia al instinto; ese retorno es la intuición. La intuición es un instinto que se ha vuelto desinteresado, consciente de á mismo, capaz de reflexionar sobre su objeto y de ampliarlo indefinidamente. La presencia de la intuición estética en el hombre, merced a la cual surge el *arte,* demuestra que un tal esfuerzo es posible; pero la intuición estética está dirigida sólo hacia esta o aquella realidad particular y no puede *ser* el órgano de una metafísica de la vida. Sin embargo, es posible concebir una búsqueda orientada en el mismo sentido que el arte, pero cuyo objeto sea la vida en general. Una búsqueda así *será* propiamente filosófica y constituirá el órgano apto para la comprensión de la vida, la *metafísica.*

79. EL MUNDO SOCIAL

El mundo propiamente humano, el mundo social, es la continuación y el desenvolvimiento de la evolución orgánica. Por eso Bergson percibe en él la misma alternativa entre inmovilidad y movimiento, entre la solidificación en formas relativamente fijas y el impulso creador que marcha hacia adelante, que hemos advertido ya en la vida biológica.

Efectivamente, en el mundo humano hay *sociedades cerradas* en las que el individuo actúa como una parte del todo, que dejan un margen mínimo a la iniciativa y a la libertad; y *sociedades abiertas* en las que, por el contrario, continúa moviéndose el esfuerzo creador de la vida. En las sociedades cerradas predomina una *moral de la obligación,* fundada en hábitos sociales que garantizan la existencia y la solidez del cuerpo social. Al contrario, en las sociedades abiertas reina la *moral absoluta,* que es la de los santos del cristianismo, de los sabios de Grecia y de los profetas de Israel, y que atañe no a un grupo social, sino a la sociedad entera.

Mientras la moral de la obligación es inmutable y tiende a la conservación, la moral absoluta se mueve y tiende al progreso. La primera consiste en la conformidad con hábitos adquiridos; la segunda responde al llamado de una personalidad que puede ser un descubridor de la vida moral o uno de sus imitadores o incluso el individuo mismo en su singularidad.

A estas dos morales diversas corresponden dos tipos diversos de religión. Hay una religión *estática* que, mediante mitos y supersticiones (debidos a un uso especial de la fantasía que Bergson llama *función fabuladora)* trata de proporcionar al hombre una defensa contra las perspectivas de peligro, de fracaso y de muerte que la vida le plantea y que la inteligencia le presenta con claridad que no consiente engaño.

La religión estática es, pues, una reacción defensiva de la naturaleza contra la inteligencia, culpable de obligar al hombre a reconocer el carácter extremadamente incierto y arriesgado de su existencia en el mundo. Los resultados de esta religión son la fe en la inmortalidad y en la protección de lo sobrenatural.

En un plano superior al de la religión estática y la inteligencia se halla la *religión dinámica,* que Bergson identifica con el misticismo. Éste es sumamente raro y presupone un hombre privilegiado y genial, no obstante lo cual repercute en algo que existe en todos los hombres y tiende a comunicar a todos ellos su fuerza creadora. “El resultado del misticismo —dice Bergson— es una toma de contacto y, por consiguiente, una coincidencia parcial con el esfuerzo creador que la vida pone de manifiesto. Este esfuerzo es de Dios, si no es Dios mismo.”

En consecuencia, por medio del misticismo, el hombre se inserta en el impulso creador de la vida o, dicho de otro modo, en la creación divina misma, y la continúa por cuenta propia. Según Bergson, el hecho de que la experiencia mística coincida en todas las formas de religión es la única prueba posible de la existencia de Dios, pues no se podría explicar el que religiones diversas presenten la misma forma de misticismo si no se admitiera que el misticismo, independientemente de la religión a que pertenezca, es la experiencia directa de un objeto real: Dios y su impulso creador.

Sin embargo, para Bergson los místicos cristianos son superiores a los de las otras religiones porque subrayan el amor. En efecto, el amor explica la multiplicidad de los seres vivientes que difieren entre sí justamente porque pueden encontrarse y amarse en la unidad del impulso creador.

Bergson hace votos por la aparición de un genio místico que remedie los males sociales y morales que afligen actualmente a la humanidad. La técnica moderna, al ensanchar la esfera de acción del hombre sobre la naturaleza, ha ampliado desmesuradamente el cuerpo humano. Este cuerpo ampliado espera un *suplemento de alma* y la mecánica exige una mística. Para Bergson, los problemas sociales y políticos que nacen de esta desproporción podrían eliminarse con un renacimiento del misticismo.

Pero, al margen de estas ideas de carácter religioso, Bergson influyó sobremanera en la cultura y la educación contemporáneas a manera de un llamamiento persistente a la apertura, a la comunicación, a la capacidad de renovarse perennemente. El tema del *impulso vital* echó profundas raíces en el movimiento de la educación nueva, sobre todo por obra de Ferrière (cf. § 125).

80. EL NEOCRITICISMO

El neocriticismo tiene de común con el positivismo que considera a la ciencia como el único conocimiento verdadero y rechaza la metafísica. Reduce la filosofía a meditación sobre la ciencia, es decir, a teoría del conocimiento *(gnoseología),* adoptando así la postura de Kant ante la ciencia misma. Esta postura consiste no sólo en reconocer la validez de la ciencia, sino en instituir una indagación enderezada a establecer cuáles son las condiciones que posibilitan o justifican esa validez. En este punto, el neocriticismo se opone al positivismo, mientras que difiere del espiritualismo y del idealismo en que niega toda realidad no reconocida ni planteada por la ciencia.

Las diversas corrientes del neocriticismo si bien coinciden en el planteamiento crítico del problema de la filosofía, se diferencian por la diversa interpretación que dan de los resultados de la filosofía kantiana. Entre estas corrientes, la historicista se caracteriza porque orienta la investigación crítica no ya hacia el saber naturalista, sino hacia el saber histórico. En el siglo XIX, lás disciplinas históricas se organizan como saber positivo que reclama para sí la validez plena del conocimiento científico. El problema crítico del conocimiento histórico, es decir, el problema de las condiciones que hacen posible y válido el saber histórico, sirve como punto de arranque de las diversas manifestaciones del historicismo contemporáneo.

Hacia 1860, predicaban el *retorno a Kant,* en Alemania, Otto Liebmann (1840-1912) (quien pronto tuvo muchos seguidores) y, en Francia, Charles Renouvier (1815-1903). Renouvier rechazaba la metafísica y reducía la filosofía a crítica del conocimiento, como lo indica el título mismo de su obra fundamental, *Ensayos de crítica general* (1854-64).

En la obra de Renouvier, el criticismo se presenta acompañado por un entusiasmo ardiente por la libertad humana y la historia, a propósito de la cual Renouvier, en una novela titulada *Ucronia,* describía el desarrollo que podía haber tenido (pero no tuvo) la civilización europea si al finalizar el primer periodo de la Edad Media los hombres hubieran tomado el camino de la libertad: la tolerancia religiosa, la abolición de los monopolios comerciales, la conciliación de los intereses políticos, hubieran conducido a la humanidad hacia la paz y la armonía.

El mérito del neocriticismo alemán consiste principalmente en haber insistido en el aspecto lógico objetivo del conocimiento humano. Por aspecto lógico objetivo se entiende aquel por el cual el conocimiento humano se considera en su *validez,* y no ya en su acontecer de hecho en la conciencia o en el pensamiento del hombre. Kant, a quien se remite el neocriticismo, había trazado una distinción entre el acto psicológico del pensar, que existe como un acontecimiento temporal determinado, y la *validez* del objeto propio del pensamiento. Por ejemplo, según Kant, la verdad de la proposición "7 + 5 = 12" no depende de que se la piense en determinadas circunstancias, sino sólo de las reglas fundamentales de la aritmética. Por consiguiente, Kant había distinguido entre la *fisiología* del conocimiento (de tipo lockiano o empirista), que consiste en mostrar cómo se forman

ciertos conocimientos, y la *crítica* del conocimiento mismo, que consiste en reconocer las condiciones de validez del conocimiento mismo.

Esta distinción se asume como fundamento de las dos escuelas principales del neocriticismo alemán: la Escuela de Marburgo y la Escuela de Baden.

La Escuela de Marburgo, fundada por Hermann Cohen (1842-1918), tiene como representantes principales a Paul Natorp (1854-1924) y a Ernst Cassirer (1874-1945), este último muy conocido por sus estudios históricos del Renacimiento y la Ilustración, no menos que por su obra *El problema del conocimiento en la filosofía y en la ciencia modernas* (1906-20).

Paul Natorp fue también un eminente pedagogo. En su *Pedagogía social* (1899) sostuvo, contra el intelectualismo herbartiano y las primeras avanzadas del irracionalismo nacionalista, la vuelta a Pestalozzi y Kant como base de una educación democrática, sobre cuyas características retornaremos más adelante (§ 120) .

La Escuela de Baden, llamada también de la *filosofía de los valores, tiene* como representantes a Wilhelm Windelband (1848-1915) y Heinrich Rickert (1863-1936) que enseñaban en las universidades de Friburgo y Heidelberg, ambas en Baden.

Esta escuela hace hincapié en la independencia de los *valores* (lo verdadero, lo bueno, lo- bello) respecto de las condiciones psicológicas empíricas en donde se reconocen. Insiste además en la inmutabilidad y eternidad de los valores que, según Rickert, resplandecen en un firmamento inmutable y constituyen, una realidad eterna. La filosofía de los valores ejerció también un influjo notable en la pedagogía europea del siglo XX.

En la filosofía de los valores se inspiró abundantemente la obra de Serguei Hessen (1887-1950). Ruso de nacimiento y formación, se graduó en Alemania con Rickert y fue profesor de pedagogía en Tomsk (1917), en Praga (1924) y en Polonia. Hessen representa en forma casi patética la tentativa de la cultura europea tradicional de resistir, en nombre de los valores eternos, a las nuevas teorías que revolucionaban el pensamiento en el campo cultural y social. Para ello, Hessen toma de cada una estas teorías las características más salientes y las acomoda dentro de un sistema jerárquico en donde todo se concilia. La pedagogía norteamericana y la escuela rusa revolucionaria están presentes en todas las fases de su especulación, en la que se esfuerza por armonizar la exigencia democrática con el credo humanístico, dando, al mismo tiempo, un mayor relieve a la perspectiva religiosa.

81. EL HISTORICISMO

Por lo que respecta a las disciplinas históricas el historicismo alemán asume la misma tarea que Kant se había echado a cuestas tocante a la ciencia natural: remontarse a los fundamentos, a las categorías, a las funciones que las hacen posibles y justifican su validez.

El primero en plantear el problema de la historia fue Wilhelm Dilthey (1833- 1911) quien, en su *Introducción a las ciencias del espíritu* (1883) y en una serie de escritos que culminan con La *construcción del mundo histórico* (1901), trató de aclarar los fundamentos del método histórico utilizado por él mismo para entender periodos o figuras de la filosofía (el Renacimiento, Schleiermacher, Hegel).

Según Dilthey, el método de las ciencias históricas debe ser distinto del de las ciencias naturales, así como el objeto de las ciencias históricas, el hombre, es distinto del objeto de las ciencias naturales, el hecho natural. El hecho natural se puede conocer sólo desde fuera y permanece externo al sujeto cognoscente; al hombre se le puede comprender sólo desde dentro y los acontecimientos humanos tienen que ser *vividos* nuevamente por el historiador. Por consiguiente, la *compresión* de los acontecimientos históricos es algo distinto del *conocimiento* científico de los acontecimientos naturales. Este último utiliza la ley de causalidad, porque los acontecimientos naturales se conocen cuando se conocen las causas que los determinan. Por el contrario, la historia debe utilizar una psicología que le permita captar y vivir desde dentro los acontecimientos históricos. La *experiencia*

vivida (Erlebnis) es el órgano para comprender al hombre en cuanto tal, o sea, la realidad histórica, y tiene tres aspectos: la vida, la expresión y la inteligencia. La vida es el momento inmediato y particular; la expresión y la inteligencia el momento universal objetivo.

Dilthey demostró asimismo que el mundo histórico es un mundo de *estructuras,* es decir, de *totalidades,* reunidas en torno al *fin* en el que convergen como en un centro sus diversos elementos. En este sentido son estructuras los individuos, las civilizaciones, las épocas y, en general, todos los sistemas y las instituciones culturales. Cada estructura tiene su *centro* en sí misma, lo cual significa que sólo puede juzgársela de acuerdo con los valores, los fines y los modos de pensar que le son propios y no con los pertenecientes a una estructura diversa.

Esto implica el relativismo histórico, o sea, la imposibilidad de emitir un juicio *absoluto* sobre un objeto histórico cualquiera (persona, acontecimiento, institución), porque todo juicio histórico debe asumir como criterio los valores propios de la estructura a que pertenece el objeto.

La distinción de Dilthey entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu (o ciencias históricas) corresponde a la establecida entre ambos grupos de ciencias por la filosofía de los valores. Según Windelband, las ciencias naturales tratan de descubrir la ley a que obedecen los hechos, por lo que son ciencias *nomotéticas;* por el contrario, las ciencias del espíritu tienen como mira el acontecimiento individual o la persona singular en su forma históricamente determinada, por lo que son ciencias *ideográficas.* Rickert ha dicho lo mismo al afirmar que la ciencia natural tiende a alcanzar lo universal, es decir, la ley, mientras que las ciencias históricas tienden a lo particular, es decir, el individuo.

En la idea de Dilthey sobre las épocas se inspiró Oswald Spengler (1880-1936) para componer *La decadencia de Occidente* (1918-1922). Considerando las civilizaciones como organismos vivientes que nacen, florecen y mueren, Spengler ve en la historia una sucesión de culturas diversas, totalmente heterogéneas; esa sucesión no está determinada por un principio nacional sino por la ley del más fuerte. Spengler no sólo pretende hacer la diagnosis sino también la prognosis de la historia del mundo y profetiza el ocaso inminente de la vida occidental, que según él se halla en el último estadio de su vida.

Recientemente, en su *Estudio de la historia* (1934-39), el inglés Arnold Toynbee se ha declarado contrario no sólo a esta profecía de la muerte necesaria de la civilización occidental sino también, en general, a la idea de la *necesidad* de la historia. Como al considerar necesaria a la historia lo que se quiere decir es que los acontecimientos humanos son determinados por el ambiente físico, por el ambiente social, o por entrambos, Toynbee empieza exponiendo su teoría de las relaciones entre el ambiente y el hombre, teoría que llama *del reto y la respuesta.*

Según Toynbee, el ambiente físico y el ambiente social en que vive un grupo de hombres no es la causa determinante de la civilización construida por ellos ni de la suerte de ésta; en efecto, aun suponiendo que se conozcan a la perfección las condiciones de los dos ambientes no es posible prever qué civilización producirán, así como tampoco se puede saber nada sobre el desarrollo, la decadencia y el fin de esa civilización. Esto se debe a que cuando se constituye una civilización no sólo entran en juego las condiciones ambientales, fisicas y sociales, sino también un factor indeterminado y libre: la acción de los hombres que la construyen. Las condiciones ambientales lanzan a esos hombres un *reto,* pero el resultado que se producirá, es decir, el nacimiento, el desarrollo y la muerte de la civilización, dependerá en todo caso de la *respuesta* de los hombres a aquél.

Toynbee justifica ampliamente su concepto metodológico examinando muchas civilizaciones (de las que enumera 21), que se han sucedido o entrecruzado en el curso de la historia humana. De aquí llega al corolario de que en la vida, de las civilizaciones y, por lo tanto, en la historia en general, no hay la menor sombra de "fatalidad", oponiéndose así a la profecía de Spengler que anunciaba la desaparición inevitable de la civilización occidental.

XIII. EL IDEALISMO CONTEMPORÁNEO

82. CARACTERES DEL IDEALISMO

El término idealismo es uno de los más socorridos y suele utilizársele para indicar manifestaciones diversas y contradictorias de la filosofía antigua y moderna. La causa de esa ambigüedad es el haber restringido el término a su significado gnoseológico, pues por idealismo se suele entender toda doctrina que reduzca la realidad a *ideas;* pero como también Platón hablaba de ideas (si bien para él las ideas no son pensamientos, sino el ser mismo) el término idealismo se ha aplicado también a la doctrina platónica.

Más propiamente, ha servido para designar a las doctrinas según las cuales la realidad del objeto depende del sujeto que lo piensa (entendiendo, de ese modo, la palabra idea en su sentido moderno de pensamiento subjetivo); en este caso, la palabra idealismo indica por igual a las doctrinas de Berkeley, Malebranche, Fichte o Schelling.

Pero a despecho de tantos significados, el término no se presta para caracterizar históricamente cualquier doctrina. Por lo tanto, es preferible limitar su uso al significado que ha adquirido históricamente en la filosofía poskantiana y aplicarlo sólo a las doctrinas para las cuales el hombre y el mundo de la experiencia humana se resuelven en el Espíritu infinito.

Una vez hecha esta aclaración terminológica, es posible reconocer al idealismo contemporáneo como el heredero de la filosofía romántica y como el *movimiento* que representa los caracteres y las exigencias de ésta.

Desde tal punto de vista sólo se pueden reconocer dos movimientos idealistas: el angloamericano y el italiano. Sin embargo, ambos llegan por diversos caminos a la identificación de los finito con lo infinito que distingue al idealismo romántico.

Como el idealismo alemán, el italiano llega a su meta por vía positiva, es decir, mostrando en la estructura misma de lo finito, en su intrínseca y necesaria racionalidad, la presencia y la realidad del Infinito.

Al contrario, el idealismo inglés llega a esa identidad por vía-negativa, esto es, mostrando que lo finito, en virtud de su intrínseca irracionalidad, no es real o lo es sólo en la medida en que revela y manifiesta lo infinito que es, en todo caso, la única realidad.

En Inglaterra y en los Estados Unidos, el idealismo, aun antes de asumir una forma técnica particular, aparece en ciertas expresiones literarias y populares de reacción contra el naturalismo dominante. Estas expresiones son obra de Thomas Carlyle (1795-1880 en Inglaterra y Ralph Waldo Emerson (1803-1882) en los Estados Unidos de América.

La primera manifestación original del idealismo inglés es la filosofía de Thomas Hill Green (1836-1882) con su *Introducción al "Tratado"* de Hume (1874-75) y con sus *Prolegómenos a la ética* (1883). Green hace la misma objeción tanto al empirismo como al evolucionismo. El primero sostiene que el espíritu humano está constituido por un conjunto de sensaciones o de ideas concebidas atomísticamente. El segundo afirma que toda realidad es un proceso evolutivo en que los hechos están concatenados entre sí. Green objeta que si sólo hubiera sensaciones o hechos no habría posibilidad ni de una asociación entre las sensaciones ni de una conexión entre hechos, dado que cada sensación o cada hecho quedaría aislado y no podría entrar en contacto con ningún otro. La *conciencia* es la que establece la conexión entre las sensaciones y los hechos y la que, por lo tanto, permite captar la semejanza o la diversidad, la mudanza, la sucesión, etc.

Ahora bien, si la conciencia es, en este sentido, la condición del tiempo del cambio y de la multiplicidad ello significa que está fuera de todas estas cosas. En otras palabras, es una Conciencia infinita. El hombre no es más que el vehículo de esta conciencia.

El máximo representante del idealismo inglés es Francis Herbert Bradley (1846-1924). En su

obra capital, *Apariencia y realidad* (1893), establece una oposición insuperable entre la realidad (Conciencia infinita) y la apariencia (el mundo finito de la naturaleza y del hombre). El mundo de la naturaleza y del hombre *es* pura apariencia porque es un mundo constituido por relaciones y toda relación es inconcebible y contradictoria.

Bradley examina con el mismo procedimiento las relaciones entre las cualidades que constituyen las cosas, el espacio y el tiempo, la mundanza, la causalidad y el yo mismo, y las declara a todas contradictorias, esto es, irreales. En efecto, toda relación tiende a identificar lo que es diverso, por eso es contradictoria. Por ejemplo, decimos: "El azúcar es dulce". Ahora bien, el azúcar no es otra cosa que el conjunto de sus cualidades (blanco, cristalino, etc.), ninguna de las cuales puede identificarse con lo dulce; por lo tanto, no puede decirse "lo blanco es dulce"' En consecuencia, toda relación, así como todo juicio (porque todos los juicios expresan relaciones), implica una contradicción que el pensamiento no puede resolver. Y como todos los aspectos del mundo finito están constituidos por relaciones y son expresados por el juicio, no se puede declarar real ningún aspecto del mundo finito.

Por otra parte, si decimos que el mundo finito es aparente porque es contradictorio, sabemos que la realidad no debe ser contradictoria. Por lo tanto, la realidad debe concebirse como una Conciencia perfectamente unificada y armónica que, al mismo tiempo que reúne en sí los aspectos de la existencia finita cancela su carácter contradictorio. Como es evidente, esta Conciencia infinita no podrá tener ninguno de los caracteres que posee la conciencia finita del hombre, dado que estos caracteres, fundados como están en las relaciones, son contradictorios y, por lo tanto, aparentes. Por eso lo que puede decirse de la Conciencia infinita es muy poco: que es una, que lo comprende todo y que es perfecta armonía. Sin embargo, sobre la base de lo poco que sabemos podremos establecer una cierta jerarquía de grados de verdad o realidad entre las diversas apariencias que se nos presentan en el mundo; de ese modo, podremos considerar algunas de ellas, que resultan menos contradictorias, como más reales que otras.

84. EL IDEALISMO NORTEAMERICANO: ROYCE

En los Estados Unidos, la figura principal del idealismo romántico (que, con término acuñado por Emerson, se llamó ahí "trascendentalismo") es la de Josiah Royce (1855-1916) cuyas obras fundamentales son *El espíritu de la filosofía mderna,* 1892; *El mundo y el individuo,* 1900-1; *Filosofía de la fidelidad,* 1908; *El problema del cristianismo,* 1913.

El pensamiento de Royce llega al mismo resultado que el de Green y Bradley: una Conciencia infinita en la que se completan y perfeccionan todos los aspectos de la experiencia finita. Pero Royce llega a este resultado por medio de un análisis original del conocimiento humano. Ese conocimiento está constituido por ideas; pero toda idea tiene un significado interno y un significado externo.

El significado interno es el constituido por el fin que la idea se propone, en cuanto la idea no sólo es la imagen de una cosa, sino que representa además el modo como nos proponemos actuar respecto de la cosa misma.

El significado externo es, por el contrario, la referencia de la idea a la cosa externa que representa.

Ahora bien, Royce reduce el significado externo al significado interno. Por lo común, se considera que una idea es verdadera si corresponde a la cosa real; pero la cosa que puede servir como medida de la verdad de una idea es la misma a la que la idea pretende referirse, es decir, en último término, esta cosa es escogida y determinada por el significado interno de la idea.

Esto significa que la llamada cosa de la cual depende la verdad de la idea no es más que una realización mejor y más completa de la finalidad o significado interno de la idea. Un conocimiento perfectamente determinado y completo sería la realidad misma que es a lo que, en efecto, aspira todo conocimiento indeterminado e incompleto. La separación entre el pensamiento y el ser se

anularía en el momento mismo en que el pensamiento lograra determinarse totalmente y alcanzar a perfección su fin intrínseco.

Según Royce, esto significa que la realidad última debe ser la que realice a la perfección el objetivo interno de todas las ideas que las conciencias finitas puedan formular. Es decir, la realidad última será una Conciencia infinita en la que estarán presentes todas las conciencias finitas, pero purgadas de los errores y las restricciones, de la imperfección y de todos los demás caracteres que estas cosas producen (espacio, tiempo, finitud. etc.). En la conciencia infinita, la conciencia finita (es decir, el hombre) alcanza su perfección; pero con esta perfección no pierde su individualidad, antes bien, encuentra el complemento de ésta. Royce afirma enérgicamente la exigencia de conservar la individualidad en el seno del absoluto.

En una obra posterior, *El problema del cristianismo,* Royce subraya el carácter religioso de su idealismo. El absoluto se entiende como una comunidad universal de espíritus, idea que Royce considera propia del cristianismo primitivo.

Pero el aspecto más popular de la filosofía de Royce es su doctrina moral expuesta en su *Filosofía de la fidelidad* (1908), donde sugiere como norma para evaluar las acciones humanas el criterio de la fidelidad: es buena toda acción que exprese fidelidad a una tarea libremente elegida. Se puede objetar que la tarea elegida puede ser mala; pero Royce considera que la fidelidad es también el criterio apto para juzgar la bondad de cualquier tarea, pues es perversa toda aquella que niegue o vuelva imposible la fidelidad ajena. En este sentido, la *fidelidad a la fidelidad* se convierte en el más alto criterio del juicio moral. Como se ve, se trata de una ética de carácter eminentemente objetivo o social y, sin embargo, *pluralística,* es decir que no anula al individuo en el todo o en el Absoluto.

85. CARACTERES DEL IDEALISMO ITALIANO

En la segunda mitad del siglo XIX la doctrina hegeliana tuvo en la Universidad de Nápoles su centro de estudios y difusión en Italia. La abrazaron Augusto Vera (1813-1885), con tendencias teístas y catolicizantes, y Bertrando Spaventa (1817-1883), quien se esforzó por elaborarla en sentido inmanentista, es decir, poniendo desde el principio a la conciencia como el supuesto fundamental del proceso dialéctico.

En la segunda mitad del siglo XIX, se adhirieron al hegelismo a más de los filósofos, muchos literatos, historiadores, juristas y médicos, todos los cuales lo utilizaron como instrumento polémico contra el positivismo. Sin embargo, ninguno de ellos supo añadir nada al pensamiento del filósofo alemán.

No fue sino hasta la época contemporánea cuando el idealismo italiano cobró fuerza y originalidad con la obra de Gentile y de Croce, dos pensadores que se distinguen del idealismo inglés tan radicalmente como entre sí.

Del idealismo inglés se distinguen porque consideran que la unidad entre lo finito y lo infinito no sólo puede demostrarse negativamente, por el carácter aparente y falaz de la experiencia finita, sino que puede y debe demostrarse positivamente y en acto, refiriendo a lo infinito los rasgos fundamentales de la experiencia finita. En este aspecto, la doctrina de los dos idealistas cumple de nuevo la tentativa de Hegel; pero se distingue de éste por una *reforma* de la dialéctica que excluye la consideración del pensamiento lógico y de la naturaleza como momentos autónomos de ésta y se detiene exclusivamente en la realidad espiritual (lo que Hegel denominaba espíritu absoluto).

Por su parte, las dos doctrinas se distinguen entre sí en cuanto la una es un subjetivismo absoluto *(actualismo),* mientras la otra es un historicismo absoluto. En común tienen la negación radical de toda trascendencia y la resolución de toda realidad en la pura actividad espiritual.

86. EL ACTUALISMO DE GENTILE

Giovanni Gentile (1875-1944) expuso por vez primera el principio de su filosofía en el breve ensayo *El acto del pensamiento como acto puro* (1912); inmediatamente después definió su posición ante Hegel en *La reforma de la dialéctica hegeliana* (1913), de lo que sacó las consecuencias pedagógicas en los dos volúmenes del *Sumario de pedagogía como ciencia filosófica* (1913-14). Su obra más viva es *La teoría general del espíritu como acto puro* (1916); la más vasta y compleja es *El sistema de lógica como teoría del conocer* (1917-22).

Según Gentile, el error de Hegel consiste en haber intentado una dialéctica de lo *pensado,* es decir, del concepto o de la realidad pensable, cuando sólo puede haber dialéctica, es decir, desarrollo y devenir, del *pensante,* esto es, del sujeto que piensa en el acto en que piensa. En efecto, ninguna realidad es tal sino en cuanto, y en el acto, en que es pensada como realidad. Por lo tanto, la única realidad verdadera es el pensamiento en acto o el sujeto actual del pensamiento. Verdad es que el pensamiento, en cuanto piensa, piensa necesariamente algo que para él es un *objeto,* pero el objeto del pensamiento, trátase de la naturaleza o de Dios, el propio yo o el de los demás, no tiene realidad fuera del acto del pensamiento que lo piensa y que, pensándolo, lo pone. Por consiguiente, este acto es creador y en cuanto creador, infinito, porque no tiene fuera de *sí* nada que pueda limitarlo.

Este principio realiza la *inmanencia* rigurosa y total de toda realidad en el sujeto pensante. Ni la naturaleza, ni Dios, ni tanto menos el pasado y el porvenir, el bien y el mal, el error y la verdad, subsisten fuera del acto del pensamiento. La doctrina de Gentile se propone esencialmente mostrar la inmanencia de todos los aspectos de la realidad en el pensamiento que los pone y resolverlos en éste.

El pensamiento en acto es el Sujeto trascendental, el Yo universal o absoluto. El sujeto empírico, es decir, el hombre individual, es un objeto del Yo trascendental, un objeto que pone (es decir, crea) pensándolo y del que, al mismo tiempo, supera la individualidad universalizándolo. También los otros yo son objetos, en cuanto "otros"; pero en el acto de conocerlos el Yo trascendental los unifica y los identifica con él mismo. La naturaleza, como realidad presupuesta al pensamiento, es una ficción: la naturaleza no subsiste más que como particularidad e individualidad del objeto pensado y, por lo tanto, presupone el acto del pensamiento que la piensa precisamente como particular e individual. De frente al espíritu que es absoluta *libertad,* porque es absoluta creatividad, el objeto o ser es *necesidad.* Dios, la naturaleza, la idea, el hecho, son necesarios porque han sido puestos ya por el pensamiento y, por consiguiente, se han vuelto para éste entidades inmóviles que no pueden ser diversas de lo que son. Pero el pensamiento que los pone, en el acto en que los pone, es libre e incondicionado y no obedece sino a su propia necesidad interna. Si es creador lo es precisamente en virtud de esta libertad: su actividad no es jamás pura teoría (esto es, contemplación) de una realidad ya hecha, sino siempre acción, actividad creadora. La ley misma que el espíritu se pone y a la cual se ajusta es creación del espíritu. El espíritu es auto-creación, *autoctisi.*

Ya hemos dicho que para Gentile no hay dialéctica (es decir, devenir, desarrollo, historia), sino de lo que Hegel llamaba "espíritu absoluto", en sus tres formas: arte, religión y filosofía; lo cual se comprende dado que, según Gentile, la única realidad es el pensamiento autoconsciente. Para Gentile el arte representa el momento de la subjetividad, la religión y *la* ciencia el momento de la objetividad y la filosofía el saber absoluto, por el cual el sujeto se vuelve consciente de que es él y nada más que él quien pone el objeto.

Según Bentile, el arte expresa el momento de la pura subjetividad espiritual, puesto que el mundo del arte es un mundo producto de la fantasía que vale sólo "subjetivamente" pero no posee realidad objetiva. En uno de sus últimos libros, *La filosofía del arte* (1921), Gentile define además al arte como el sentimiento que el yo trascendental tiene de su propia subjetividad. La religión es para Gentile la "negación del sujeto en el objeto", es decir, como el acto con que el sujeto se olvida de sí mismo en un objeto absoluto (Dios) y llega a la negación de la propia libertad. Concibe

entonces la creación no como *autoctisi* (creación del objeto por él mismo) sino como *eteroctisi* (creación del sujeto por el Objeto, o sea Dios); el conocimiento no como puesta del objeto por parte del sujeto, sino como *revelación* que el objeto hace de sí al sujeto; y la buena voluntad no como creación del bien por la voluntad, sino como *gracia* que el bien (Dios) hace de sí al sujeto. Por consiguiente, la religión desemboca en el misticismo, es decir, el anulamiento del espíritu en su sujeto.

La *ciencia* tiene en común con la religión el hecho de que también ella pone un objeto, la naturaleza, que se considera presupuesto respecto del sujeto. Según Gentile, la ciencia es necesariamente dogmatismo y naturalismo: dogmatismo en virtud de su supuesto realista, en cuanto afirma que hay una realidad (la naturaleza) fuera e independiente del sujeto; naturalismo porque la realidad natural así supuesta no puede ser más que inmovilidad y mecanismo y, por lo tanto, negación del espíritu.

En estas caracterizaciones que, por lo demás, no tienen como base un análisis preciso de los procedimientos de la ciencia, se revela la actitud de reacción contra el positivismo y el concepto mecánico del mundo que la filosofía de Gentile comparte con muchas otras filosofías del periodo contemporáneo

87. GENTILE: EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

La pedagogía de Gentile se identifica con su filosofía. Efectivamente, parte de dos principios a los que se dedican respectivamente las dos partes del *Sumario:* la realización de la identidad del educador y el educando en el acto educativo y el carácter abstracto e irreal de todo contenido particular de la enseñanza y de toda regla didáctica que deben superarse y "olvidarse" en el momento de la educación propiamente dicha.

La *identidad de educador y educando* no es más que un ejemplo de la superación de las distinciones entre los sujetos empíricos en lo absoluto del Yo trascendental, y que ya ha sido mencionada. Por otra parte, en el plano concretamente pedagógico, Gentile, inspirándose en San Agustín, concibe el acto educativo como un *acto de amor* en el que el educador al rebajarse se ensalza, e incluso como un acto en que el educador y el educando piensan o mejor dicho re-piensan la *única verdad* que los supera a entrambos.

Gentile critica además todas las otras distinciones que suelen hacerse comúnmente en el terreno pedagógico, sobre todo entre contenido y forma de la enseñanza, entre la *materia* que se enseña y él *método* con que se enseña. No existe un método abstracto y general que valga para todas las materias y para todos los maestros, "como una vestidura que puede quitarse a unos para cubrir a otros".

En primer lugar, cada materia, cada argumento, es método de sí mismo, o sea, no es noción abstracta y aislada para memorizar, sino acto de búsqueda, de invención, más aún, de creación y, en cuanto tal, modo específico de proceder al descubrir.

Por otra parte, y en segundo lugar, es el enseñante quien siempre revive y transfigura el fuego vivo del acto de enseñar los contenidos y las indicaciones metódicas particulares de las que puede servirse en la fase preparatoria. Quien sabe de verdad, sabe enseñar; quien es hombre es también educador.

Ésas son las bases sobre las cuales la pedagogía gentiliana puso las premisas para negar los aspectos técnico-científicos de la educación en la reforma de 1923 efectuada por el mismo Gentile, sobre todo mediante la abolición de la psicología y el aprendizaje didáctico como materias de las escuelas normales.

Entre los demás aspectos de la filosofía de Gentile que tuvieron las mayores repercusiones en el plano educativo, figuran los relacionados con su concepto dialéctico del Espíritu.

La religión, en cuanto momento necesario del desarrollo espiritual (o sea, momento del objetivismo ingenuo), representa para la masa una especie de *phiksophia inferior* por la que se

barruntan las verdades que sólo se captan plenamente en la síntesis filosófica. En cambio, para quienes habrán de llegar a esta síntesis representa un grado de tránsito necesario. Por tal motivo, la religión debe ocupar el lugar que le corresponde en la enseñanza inferior.

Así pues, sólo unos pocos pueden aspirar a la visión histórico-filosófica dela realidad como realidad espiritual; por consiguiente, Gentile considera que la educación histórico-crítica de las escuelas clásicas debe estar restringida a “los pocos a quienes el ingenio destina de hecho, o bien el censo y las familias pretenden destinar, al culto de los más altos ideales humanos”. Como se ve, el concepto aristocrático de la educación se contamina aquí, conscientemente, de conservadurismo social.

El concepto dinámico de una realidad espiritual que sobrepasa y congloba en sí a los individuos y que “no es *agua* estancada, sino llama ardiente” acabó desembocando, por una parte, en el estatalismo autoritario, y, por la otra, en la justificación y glorificación de la guerra y la violencia. En efecto, la verdadera subjetividad es superindividual y al mismo tiempo está determinada históricamente y acaba por identificarse de hecho con esa suma suprema de determinaciones históricas que es el Estado. Por sobre los Estados sólo hay una cosa, la lucha entre ellos, la Guerra, “drama divino", “esfuerzo en que todo, el Todo, se compromete” y, por lo mismo, “acto absoluto”.

88. EL HISTORICISMO ABSOLUTO DE CROCE

Benedetto Croce (1866-1952) formula su sistema filosófico partiendo de la consideracion de problemas históricos y literarios. En su primera forma, la *Estética* (1900) le fue sugerida por la necesidad de una orientación precisa en materia de crítica literaria. Posteriormente, alrededor del núcleo representado por la estética se cristalizó gradualmente el resto del sistema. La estética misma fue incesantemente reelaborada por Croce con objeto de ajustarla más y más a las exigencias de la crítica literaria y artística *(Estética como ciencia de la expresión y lingüística general,* 1901; *Breviario de estética,* 1912; La *poesía,* 1936). Además del precitado libro de estética, la filosofía del espíritu comprende *La lógica como ciencia del concepto puro* (1909); *Filosofía de la práctica, económica y ética* (1909); *Teoría e historia de la historiografía* (1917); todas estas partes fueron esclarecidas y desarrolladas incesantemente por Croce en muchas obras sucesivas.

La idea fundamental de Croce es la de un Espíritu universal que deviene y progresa sin cesar. La vida de este Espíritu, que no tiene nada fuera de sí y que, por consiguiente, abarca toda la realidad, se desarrolla circularmente en el sentido de que recorre continuamente sus momentos o formas fundamentales, sólo que cada vez los recorre enriquecido por el contenido de las circulaciones precedentes y sin repetirse jamás.

Los momentos del Espíritu universal son el *arte,* que es conocimiento de lo particular; la *filosofía,* que es conocimiento lógico de lo universal; la *economía* o volición de lo particular, y la *ética* o volición de lo universal. Arte y filosofía constituyen en su conjunto la *forma teórica* del espíritu; economía y ética constituyen la *forma práctica* del mismo.

Cada momento o grado condiciona al momento subsiguiente, pero no es condicionado a su vez por éste: la filosofía es condicionada por el arte que le proporciona, con el lenguaje, su medio de expresión; la actividad práctica es condicionada por el conocimiento que la ilumina; y en la forma práctica, el momento económico, es decir, la fuerza y la eficacia de la acción, condiciona al momento ético que dirige la voluntad práctica y prácticamente factiva hacia fines universales.

Croce debe a Vico el concepto de una actividad estética que es el momento originario (y, como tal, independiente de los sucesivos) de la vida espiritual. Y ha tomado de Hegel el concepto de un espíritu que resuelve la realidad entera, en su devenir progresivo, en su historia, y que es, en su historia, racionalidad entera y perfecta.

Sin embargo, Croce le reprocha a Hegel el haber confundido el nexo de los diversos con la dialéctica de los contrarios, es decir, de haber confundido la distinción y la unidad que existe entre las formas y los momentos del espíritu con la oposición dialéctica que se da en el ámbito de cada

momento (lo bello y lo feo en el arte, lo verdadero y lo falso en la filosofía, lo útil o lo inútil en la economía, lo bueno y lo malo en la ética). Los *contrarios* se condicionan recíprocamente (no hay bello sin feo, etc.), pero los *diversos,* es decir, los momentos del espíritu, se condicionan sólo en el orden de su sucesión.

Un espíritu concebido en esta forma es esencialmente *historia,* o sea, proceso a través del cual la realidad se enriquece y progresa sin cesar. Por esta razón Croce dio a su doctrina el nombre de historicismo absoluto y concibió la filosofía como "metodología de la historiografía", esto es, como estudio de los modos y las formas como se concreta el conocimiento histórico, que es todo el conocimiento por no haber nada que conocer fuera de la historia, es decir, fuera del espíritu universal en su devenir.

Pero la historia como realización progresiva del espíritu universal es también racionalidad absoluta en la que coinciden el deber y el ser porque todo lo que acontece es lo que racionalmente y, por consiguiente, necesariamente, debía acontecer. Por lo tanto, Croce reanuda la polémica hegeliana contra el deber ser que no es el ser, contra una razón "impotente" a realizarse efectivamente en la historia, y, en consecuencia, condena el concepto de la Ilustración por el cual la razón, si bien destinada a modificar la realidad, no siempre logra triunfar sobre ella.

De esa forma, también Croce llegó a justificar y glorificar la guerra, dado que los Estados no tienen por qué respetar la moral de los individuos a quienes compete "el deber de servir y obedecer" mientras "esos Leviatanes que se llaman los Estados... tienen buenas y profundas razones para mirarse torvos, para aferrarse con los dientes, para desgarrarse, para devorarse, dado que sólo así se ha movido hasta ahora y seguirá sustancialmente moviéndose la historia del mundo". La guerra es la justicia de "ese dios que es la historia" y, por lo tanto el vencedor es "el elegido de Dios".

Sin embargo, Croce volvió repetidas veces al problema de la historia con el objeto de aclarar o modificar su doctrina. En los últimos tiempos no quería que sirviera para justificar cualquier "hecho consumado", incluso moralmente repugnante. En *consecuencia,* distingue entre la historia *como conocimiento,* que sería el tomar nota de la necesidad racional de todos los acontecimientos históricos, y la historia *como acción,* que sería la actividad humana que se inserta en la historia, guiada por convicciones morales que pueden incluso oponerse a los hechos históricos predominantes. Sin embargo, no está claro en qué forma la historia como acción puede tener la pretensión de dar lecciones al conocimiento histórico; en tal caso, la acción histórica sería el *deber ser* de la Ilustración que Croce, igual que Hegel, condenó siempre.

89. LA ESTÉTICA CROCIANA

Una de las partes del sistema de Croce que ha conocido la mayor difusión y, que ha sido objeto de continuas reelaboraciones es la estética. Para Croce el arte es visión o intuición, es decir, una forma de conocimiento que se distingue del conocimiento verdadero y propiamente tal (o conocimiento lógico) porque no distingue entre realidad e irrealidad, sino que considera la imagen en su puro valor de imagen, en su simple idealidad fantástica.

Ahora bien, la intuición artística no es un fantasear desordenado, sino que tiene en sí un principio que le confiere unidad y significado; ese principio es el sentimiento. El arte es, pues, *intuición lírica,* es decir, una síntesis de sentimiento y de imagen de la cual puede decirse que "el sentimiento sin la imagen es ciego y la imagen sin el sentimiento está vacía". De ese modo se distingue tanto de la fantasía desordenada como de la pasionalidad del sentimiento inmediato. Su contenido le viene del sentimiento, pero transfigurado en pura forma, es decir, en imágenes que representan la liberalización de la inmediatez y la catarsis de la pasionalidad.

La doctrina de la *intuición lírica* representa un aspecto del modo particular como Croce llegó a concebir la *circularidad del espíritu.* Como hemos visto, cada momento condiciona el momento sucesivo, en el sentido de que le proporciona la *materia,* el *contenido.* Pero como el arte es el primer grado no puede, en virtud del principio de circularidad, sacar la materia sino del último o de

los últimos grados, que son los momentos del *espíritu práctico* y, por lo tanto, del sentimiento en su inmediatez. En el arte, por el contrario, el sentimiento está intuido y expresado. Efectivamente, en cuanto intuición, el arte se identifica con la expresión, puesto que una intuición estética que no llega a expresarse concretamente (por ejemplo, una fantasía musical que no se convierte en sonidos) no es en realidad nada. Sin embargo, Croce distingue la expresión que es intrínseca de la intuición e inseparable de ella, de aquella otra expresión puramente *técnica* (por ejemplo, la escritura musical de una intuición musical y la tela y los colores de una intuición pictórica) que es considerada por él como un simple hecho práctico, destinado a comunicar la intuición artística.

En sus últimos escritos Croce subrayó cada vez más el carácter expresivo del arte. En esos escritos se distinguen y enumeran varias formas de expresión además de la propiamente estética poética: la expresión sentimental o inmediata, la expresión prosística, la expresión oratoria, la expresión literaria. Como consideran al lenguaje como una creación poética, sólo la expresión poética es para él verdadero lenguaje; las otras formas de expresión que hemos enumerado no son lenguaje, sino más bien conjuntos de “sonidos articulados” o bien de “signos o símbolos”.

¿Y la ciencia? A propósito de ésta, Croce reproduce sustancialmente la doctrina de Mach sobre la función económica” de los conceptos científicos; pero desde el punto de vista de Croce esta doctrina equivale a una devaluación completa de la ciencia, a la que se niega todo valor cognoscitivo y se le concede únicamente una función “práctica”. En efecto, la única realidad es para Croce la historia y el conocimiento histórico el único posible. La historia es una totalidad única e indivisible, una totalidad perfectamente racional. Su sujeto es el Espíritu, más exactamente el Espíritu racional o *Concepto.* Por lo tanto, según Croce el Concepto es uno solo, pues es la razón que domina a la historia y determina los acontecimientos históricos.

Los que comúnmente llamamos “conceptos” son otra cosa; en realidad son “seudoconceptos” o ficciones conceptuales. Su interés es exclusivamente práctico; sirven para conservar el patrimonio de los conocimientos adquiridos. Según Croce, conceptos, hipótesis, teorías científicas no tienen más función que la única y humilde de ser signos recordativos para facilitar el manejo de los conocimientos; pero esta función no es esencial, puesto que ningún conocimiento puede perderse realmente, dado que el Concepto verdadero, el Espíritu universal, que habita el cosmos, vela por su conservación. En otras palabras, la ciencia no tiene ninguna función cognoscitiva y, en consecuencia, ninguna validez. Sólo es verdadero el conocimiento histórico que es sustancialmente el conocimiento filosófico.

La ciencia comparte con todas las formas de error el hecho de hallarse confinada en la forma práctica del espíritu. Efectivamente, el error no puede ser obra de la actividad cognoscitiva que tiene como objeto al infalible espíritu universal. Por consiguiente, debe ser un acto práctico con el cual el hombre, por un motivo cualquiera, desconoce o deforma la realidad que resplandece necesariamente en su pensamiento.

Croce, que fue también ministo de instrucción pública después de la primera Guerra Mundial, aceptó durante largo tiempo casi todos los puntos fundamentales de la pedagogía de Gentile y, por su parte, contribuyó vigorosamente a acentuar en el sistema escolástico e incluso en la cultura italiana la drástica distinción jerárquica entre estudios estético-histórico-literarios, que poseen un auténtico valor formativo, y todas las otras formas de conocimiento que sólo tienen un valor practicoeconómico.

Al advenimiento del fascismo, con sus leyes destructoras de toda libertad, Croce se convirtió en uno de los dirigentes de la oposición cultural y moral a la dictadura e influyó en un sentido profundamente liberal sobre una gran parte de las nuevas generaciones.

90. GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE

Como Croce, Giuseppe Lombardo-Radice (1879-1938), después de haber cooperado en la política cultural y escolástica que desembocó en el fascismo y en la “reforma Gentile”, cortó totalmente las

amarras con la dictadura a raíz del asesinato de Matteotti (líder de la oposición socialista que el partido en el poder mandó matar en 1924).

Profesor de pedagogía en la Universidad de Catania desde 1911, LombardoRadice aceptó en 1923 el cargo de director general de la instrucción elemental y trazó los programas para la escuela primaria dentro del marco de la reforma Gentile. Al año siguiente volvió a la enseñanza, esta vez en la Universidad de Roma, alejándose para siempre de la vida pública y afrontando con gran valentía las persecuciones a que la dictadura le sometió durante los años sucesivos a causa de su oposición.

La obra más amplia y orgánica de Lombardo-Radice son las *Lecciones de didáctica y recuerdos de experiencia magisterial* (1912). Entre otros muchos volúmenes y colecciones de lecciones o ensayos, mencionaremos *Lecciones de pedagogía general* (1916), *Orientaciones pedagógicas para la escuela italiana (1922), Educación y deseducación* (1922), *Junto a los maestros* (1925), *Pedagogía de apóstoles y de obreros* (1937), Además, fundó algunas de las más importantes revistas pedagógicas italianas del siglo XX: *Nuovi Doveri* (19o7-11), *Rassegna di pedagogía e di politica scolastica* (1912-13), *L'Educazione Nazionale* (1919-1937) y *Quaderni Pestalozziani* (1919-1937), aparecida en ocasión del centenario de la muerte del célebre educador.

La orientación filosófica de Lombardo-Radice fue netamente idealista, pero al mismo tiempo militó por largo tiempo en las filas socialistas, y, por cuanto en algunos momentos pareciera aceptar las fórmulas gentiliana y crociana según las cuales en la organicidad de la vida de las naciones no es posible distinguir las clases sociales sino en abstracto, dado que la clase culta acaba por representar "el alma de todo el pueblo" y no sólo sus propios intereses egoístas de clase, no sólo no perdió jamás del todo, sino que al final reasumió una actitud enérgica de interés activo en las cuestiones sociales. Esta actitud no podía por menos de repercutir en sus conceptos pedagógicos y filosóficos, lo que le diferenció en manera notable de Gentile y lo acercó cada vez más a los grandes maestros de la "nueva educación", como Ferrière y, sobre todo, Dewey, a cuya difusión en Italia colaboró.

El idealismo de Lombardo-Radice se manifiesta sobre todo cuando señala la omnipresencia omnipresencia de la educación. Toda la vida que es verdaderamente vida del espíritu lo es en cuanto es un perenne proceso de perfeccionamiento y educación, un proceso que no es nunca puramente individual, sino necesariamente intersubjetivo y altruista. "La educación es la actividad que cada hombre desarrolla para conquistar su verdad y vivir conforme a ella, y para elevar a otros hombres a esa misma verdad y coherencia de vida."

La pedagogía es "educación en el sentido amplio de la palabra: desde la política escolar, desde el estudio de las condiciones sociales de un pueblo y sus necesidades históricas, hasta la compilación de un abecedario".

Sin embargo, este vigoroso ensanchamiento del cuadro tradicional de los problemas educativos no conduce a una desvaloración de la obra educativa de la escuela; antes bien, para Lombardo-Radice, es justamente la escuela la que, considerada concretamente, puede convertirse en el máximo factor de progreso social, representar "una revolución en camino", de acuerdo con una directiva puramente moral, o sea, la que se deriva de "la conciencia de un deber superior a toda determinación de Estado y de clase: no *servirse* de los seres humanos para los propios fines, cualesquiera que éstos sean, sino afanarse para que cada cual pueda desarrollarse según fines absolutos, intrínsecos al hombre".

Lombardo-Radice no se contentó con adoptar esta actitud de apertura a lo humano, sino que polemizó sin descanso contra el utilitarismo. Una educación que pretenda limitarse a lo puramente útil en la vida de un hombre, no le permitiría a éste desplegar todas sus potencialidades y, por lo tanto, lo mutilará, lo coartará aun cuando crea obrar por su bien. Sólo una educación que, en la medida de lo posible, sea descubrimiento y creación continua y, por consiguiente, esté abundantemente empapada de valores estéticos y tenga como bases la actividad, los gustos y los intereses del niño, será educación en el pleno sentido de la palabra.

Por eso la educación estética tuvo una parte tan destacada en los programas de 1923, y era intención de Lombardo-Radice que se impartiera respetando lo más posible las energías creadoras del niño.

Sin embargo, ello no obstó para que Lombardo-Radice polemizara contra el mito de la espontaneidad infantil que todo lo inventa y resuelve por sí sola. Tuvo una visión histórica concreta de la actividad didáctica que le llevó a restituir a ésta gran parte del crédito que Gentile le había quitado casi por completo; sin embargo, la didáctica no puede limitarse a ser un repertorio de reglas, ni pretender que se deriva abstractamente de sistemas científicos o seudocientífico, sino que debe realizarse como una renovación perenne, como una perenne invención, sobre una base históricamente dada y científicamente organizada. Lombardo-Radice aconseja como instrumento didáctico fundamental para el alumno y para el profesor que se lleve un "diario", actividad que implica una anotación precisa de las circunstancias y de las reflexiones sobre éstas. Entre otros valores que intentó insertar en la escuela elemental italiana, figuran también el dibujo del natural, los cantos populares y el cultivo de los valores expresivos implícitos en la naturalidad de las hablas dialectales.

XIV. FILOSOFÍA DE LA ACCIÓN, PRAGMATISMO, INSTRUMENTALISMO

91. EL MOVIMIENTO RELIGIOSO

Bajo el nombre de "filosofía de la acción" se pueden agrupar todas las doctrinas que, en una forma u otra, subordinan el conocimiento a la acción y que reconocen en la acción o en el principio de ésta, es decir, la voluntad, el fundamento de la verdad y en general de todos los valores. La filosofía de la acción puede considerarse dividida en dos corrientes fundamentales: la *religiosa* y la naturalista.

La obra del inglés John Henry Newman (1801-1890), quien siendo anglicano se convirtió al catolicismo romano y fue cardenal, puede considerarse como la primera manifestación de la corriente religiosa. En su *Gramática del asentimiento* (1870-1871), que pretende ser una apología del cristianismo, Newman sostiene la tesis (que caracterizará a toda la filosofía de la acción) de que el asentimiento no es un acto lógico, sino más bien un acto moral, que depende del deseo y de la voluntad. En el ensayo *Idea de una Universidad* Newman desarrolla algunas consecuencias pedagógicas de su planteamiento, sobre todo la idea de que la ciencia no es más que un medio a nuestro servicio, y que la función propia de un instituto educativo es plasmar inclinaciones prácticas y religiosas, más bien que impartir conocimientos enciclopédicos.

Léon Ollé-Laprune (1830-1899) inaugura en Francia una corriente análoga. En su obra *De la certidumbre moral* (1880) niega que la certidumbre pueda ser determinada sólo por el intelecto y afirma que todo conocimiento es al mismo tiempo una fe, es decir, un compromiso moral. Pero la fe implica una relación viviente con Dios, una relación apoyada en el amor de Dios; por lo tanto, fuera de la religión no puede haber ni certidumbre ni conocimiento auténticos.

La tesis de Ollé-Laprune reaparece elaborada por Maurice Blondel (1861-1949) en una obra de 1893 titulada *La acción.*

Sólo la acción revela la totalidad de la naturaleza humana y expresa no sólo lo que el hombre es, sino lo que debe ser y lo que debe alcanzar para compensar su deficiencia de ser finito. Pero la realidad que el hombre produce mediante la acción no satisface jamás completamente sus aspiraciones; por lo tanto, de cada realización la voluntad renace insatisfecha para salir en busca de una satisfacción más completa.

La vida familiar y social, la cultura y los valores espirituales, representan formas de satisfacción parciales y provisionales, porque la voluntad tiende al infinito y no se satisface de sus realizaciones finitas por elevadas que sean. Pero si la voluntad tiende al infinito, su satisfacción no depende sólo de ella misma, sino también (y sobre todo) de lo sobrenatural, es decir, de Dios. Sólo la intervención sobrenatural, la gracia de Dios, puede sustraer la voluntad a su insatisfacción. Se concluye de ahí que lo sobrenatural no llega al hombre desde fuera, sino que responde a una exigencia intrínseca de la naturaleza humana.

Éste es el llamado "método de la inmanencia" mediante el cual Blondel pretende justificar la verdad del cristianismo. Pero el hecho de que lo sobrenatural sea en cierto modo inmanente al hombre no niega que sea trascendente. Es decir, la exigencia de lo sobrenatural es inmanente; pero la satisfacción de esa exigencia es un don trascendental y divino. Al cabo de un largo periodo de silencio, Blondel publicó otras tres obras: *El pensamiento* (1934), *El ser y los seres* (1935), *El espíritu cristiano y la filosofía* (1944-46), que reexponen con menos vigor y eficacia el pensamiento de *La acción.*

A Ollé-Laprune y a la primera *acción* se liga en cierto modo el llamado *modernismo,* una

tentativa de reforma católica condenada por el Papa Pío X en la Encíclica *Pascendi,* del 8 de septiembre de 1907. El principal representante del modernismo fue el abate Lucien Laberthonnière (1860-1932), quien insistía sobre todo en la inmanencia de lo sobrenatural en la vida misma del hombre en la medida en que esta vida es acción y sentimiento, más que conocimiento. En su *Teoría de la educación* (1901) sostenía un concepto de la pedagogía por el cual, como Lambruschini, justificaba la autoridad en cuanto ejerce una acción íntimamente liberadora.

Alfred Loisy (1857-1946) defendió al modernismo en el campo de los estudios bíblicos, y Edouard Le Roy (1870-1954), discípulo de Bergson, fundió el modernismo y el bergsonismo afirmando que sólo es posible conocer a Dios "en una experiencia inmanente, implícita en el ejercicio mismo de la vida".

92. NIETZSCHE

Si la obra de Nietzsche por una parte se enlaza con la filosofía de la acción, por la otra tiene conexión con varias corrientes y doctrinas, sobre todo con el evolucionismo darwiniano y con el historicismo relativista. Federico Nietzsche (1844-1900) conoció un destino trágico: al final de una vida inquieta y de extravío, vivió diez años inmerso en una blanda locura. Sus obras más significativas son: *El origen de la tragedia* (1872); *Humano, demasiado humano* (1879); *Aurora* (1881); *La gaya ciencia; Así hablaba Zaratustra* (1883); *Más allá del bien y del mal* (1885); *Genealogía de la moral* (1887); y, póstumas, *Ecce homo* y *La voluntad de poder.*

Nietzsche acepta la diagnosis de Schopenhauer sobre el valor de la vida: la vida es dolor, lucha, destrucción, crueldad, incertidumbre, error. Pero rechaza la renuncia a la vida, que es la solución de Schopenhauer, y defiende la aceptación total y entusiasta de la vida tal cual es. Dionisios es el símbolo de esta aceptación, que no es la resignación de quien ve en las adversidades de la vida las condiciones negativas de la perfección, de la moralidad, etcétera, sino la afirmación orgiástica de la vida en la totalidad de su fuerza primitiva. Efectivamente, Dionisios es el dios de la embriaguez y la alegría, el dios que canta, ríe y danza.

Nietzsche niega que sean virtudes las que la moral tradicional define como tales: el desinterés, la abnegación, el sacrificio de sí mismo. El tipo ideal de la moral común y corriente, el "hombre bueno", existe sólo al precio de una mentira fundamental porque cierra los ojos a la realidad y no quiere ver cómo está hecha, o cuando la ve se inclina al pesimismo, lo que equivale a renegar de la vida.

Para Nietzsche son virtud todas las actitudes que dicen *sí* a la vida y al mundo. De esta forma, realiza una *trasmutación de todos los valores.* Son virtud "el orgullo, la alegría, la salud, el amor sexual, la enemistad y la guerra, la veneración, las bellas actitudes, los buenos modales, la voluntad fuerte, la disciplina de la intelectualidad superior, la voluntad de poder, el reconocimiento para con la tierra y la vida, todo lo que es rico y quiere dar y hacer grata la vida, adorarla, eternizarla y divinizarla, todo lo que aprueba, afirma y actúa por afirmaciones".

Contra las negaciones del ascetismo, Nietzsche exalta el valor de lo terrestre, lo corporal y antiespiritual. El arte mismo es un sentimiento de plenitud y fuerza, una manifestación del espíritu *dionisíaco*, a su juicio preferible a la serenidad *apolínea.*

En su naturaleza irracional y caótica, el mundo mismo está dominado por la voluntad de aceptarse y afirmarse a *sí* mismo. En virtud de esta aceptación y afirmación de sí mismo, el devenir del mundo se cierra en un círculo y produce el *eterno retorno.* El eterno retorno es, pues, la expresión cósmica del espíritu dionisíaco por el cual la vida se exalta y bendice a sí misma.

La grandeza del hombre consiste en entregarse al eterno retorno, en no querer nada diverso de lo que es, ni en el futuro ni en el pasado ni en toda la eternidad. Éste es el *amor fati,* que hace de la necesidad virtud y trasforma la necesidad cósmica en acto de aceptación.

El *amor fati* es la característica del *superhombre,* es decir, el filósofo del porvenir. Para Nietzsche, Kant, Hegel y todos los llamados comúnmente filósofos no son más que "operarios de la

filosofía". Los verdaderos filósofos serán legisladores y dominadores. Conocerán la verdad total y cruel de la vida y del mundo y, por lo tanto, podrán aceptar y amar de verdad la vida y el mundo.

El superhombre será la encarnación de la *voluntad de poder* que para Nietzsche es la verdadera sustancia del hombre y, en consecuencia, la raíz de todas las manifestaciones humanas.

93. SOREL

La obra de Georges Sorel (1847-1922), *Reflexiones sobre la violencia* (5906), representa el aspecto politicosocial de la filosofía de la acción.

Sorel acepta de Marx el principio de la lucha de clases y, en consecuencia, la negación total de la sociedad capitalista; pero funda este principio en una filosofía de la historia inspirada en Bergson. La historia humana es devenir incesante, movimiento, acción, y, en cuanto tal, es libertad. Pero la libertad se realiza sólo en el acto de un contraste radical, violento y total con la realidad histórica ya establecida. Por consiguiente, la acción libre opone a esta realidad histórica un "mundo fantástico" que es la negación total; cuando este mundo fantástico se convierte en patrimonio de las masas que se apasionan por él y lo convierten en la directiva de su acción, se trasmuta en *mito social.* El mito social no es una utopía. La utopía es más bien un modelo con el que se compara a las sociedades existentes para juzgar lo que tienen éstas de bueno o de malo; su finalidad es abogar por que se realicen reformas susceptibles de actuación. El mito, por el contrario, aunque imposible es irrefutable y tiene como efecto preparar a los hombres a la destrucción de lo que existe.

Para Sorel, el único mito capaz de mantener despierta la lucha de clases y llevarla al nivel de la "guerra abierta y heroica" es la *huelga general.* Este mito permite concebir el paso del capitalismo al socialismo como una catástrofe indescriptible. Su función será análoga a la de las hipótesis de trabajo en la ciencia, que son siempre fructíferas aun cuando los resultados no las confirmen.

Las ideas de Sorel influyeron mucho en los movimientos politico-sociales de los primeros decenios del siglo XX, y de ellas sacaron algunas de sus ideas características tanto el fascismo italiano como el comunismo ruso.

94. EL PRAGMATISMO

La subordinación del conocimiento a la acción, postulada por el modernismo por razones éticas y religiosas, y defendida en modo paradójico por Nietzsche, es subrayada y defendida explícitamente en el campo lógico y psicológico por el pragmatismo angloamericano.

Se puede considerar al norteamericano Charles Peirce (1839-1914) como su fundador. En un ensayo de 1878, *Cómo aclarar nuestras ideas,* Peirce respondía a esta pregunta sugiriendo el criterio siguiente: "Considerad los efectos de importancia práctica que pudiera tener un objeto de vuestro concepto. El concepto que tengáis de estos efectos será el concepto que tendréis del objeto." Para justificar este criterio sostenía que el pensamiento no tiene más función que generar *creencias* y que toda creencia es una regla de acción; el fin último del pensamiento es el ejercicio de la volición y producir hábitos de acción.

Como se ve, el pragmatismo de Peirce era puramente *metodológico,* es decir, un criterio para aclarar el sentido de las proposiciones y no una teoría metafísica sobre la verdad o sobre la realidad.

Fue William James (1842-1910) quien trasformó el pragmatismo en teoría metafísica, no obstante haber presentado su doctrina como consecuencia del criterio sugerido por Peirce.

Habiéndose ocupado originalmente de psicología *(Principios de psicología,* 1890, ha perdurado como obra clásica), James publicó en 1897 con el título *La voluntad de creer* una colección de ensayos a la que se debe la difusión del pragmatismo en Europa y América. A continuación publicó otros ensayos *(Pragmatismo,* 1907; *El significado de la verdad,* 1909; *Un universo pluralístico,* 1909).

Para James no existen creencias fundadas en bases puramente lógicas o racionales; la actividad del pensamiento está siempre subordinada a los fines de la acción. La psicología demuestra que la *acción refleja* es el tipo y el origen de toda actividad espiritual. Ahora bien, la acción refleja está constituida por una excitación periférica de los sentidos; por un proceso central de canalización y trasmisión de este estímulo, y por un movimiento provocado por este último. En esta tríada de momentos, el último predomina sobre los otros dos. Toda acción refleja es una reacción al mundo externo; el estado intermedio de ésta (llámesele pensamiento, reflexión o contemplación) no es más que un paso más o menos complejo hacia la acción. Si se tiene presente que toda la actividad espiritual tiene como modelo y principio a la acción refleja, es claro que no tiene sentido concebir un pensamiento independiente de la acción.

Admitido esto, se debe reconocer también que la influencia del deseo y la voluntad sobre el pensamiento no es una influencia perturbadora que deba eliminarse, sino que se puede considerar como normal y benéfica. Cuando la elección de una creencia no puede fundamentarse en bases racionales porque no es posible evaluar con exactitud el pro y el contra, el hombre tiene no sólo el derecho, sino el deber de elegir la que mejor responda a las exigencias de su vida práctica.

Efectivamente, en estos casos, el no decidir o aplazar la decisión hasta no haber conquistado la evidencia racional equivale a decidir negativamente, es decir, a comportarse como si no se creyera y, por lo tanto, a renunciar a los beneficios que se derivarían de la creencia misma. Para James estas observaciones se refieren sobre todo a las creencias religiosas que, por una parte, no se pueden demostrar a la perfección, y, por la otra, tienen una gran importancia práctica porque influyen fuertemente en la vida del hombre.

A esta categoría pertenecen la creencia en Dios, en la libertad y en la inmortalidad del alma. James repite a su manera la "apuesta" de Pascal: hay que enfrentarse al riesgo de la fe y actuar como si se creyera. Renunciar a la fe porque no está demostrada suficientemente, y quedar en espera de que lo sea, significa actuar como *si no* se creyera, esto es, equivale de todas maneras a una elección y a una decisión, pero a una elección y una decisión de la alternativa contraria.

Esta actitud negativa es tanto menos conveniente en cuanto muchas veces la aceptación de una creencia puede producir la *verificación* de la creencia misma- Así acontece sobre todo en las relaciones interhumanas. La simpatía, el amor, se conquistan creyendo en su posibilidad. Y todo organismo social, gran de o pequeño, se funda en la confianza de que cada uno hará lo que debe y, por lo tanto, es una consecuencia de esa confianza.

Lo mismo se aplica a la estructura moral del mundo. Por ejemplo, el que la vida sea digna de ser vivida, depende únicamente de la fe, pues la vida es como la hacemos desde el punto de vista moral.

Pero la fe sólo puede encontrar su propia verificación en un mundo no dominado de un determinismo mecánico. Por lo tanto, James ha orientado su pragmatismo sobre todo hacia la defensa de una idea pluralística e indeterminista del mundo. El mundo es para él una totalidad de seres independientes que guardan entre sí una relación de acción y reacción, pero que no están sujetos a un designio total. La unidad del mundo es una unidad tendencial más que un orden riguroso, y, en consecuencia, no excluye el comportamiento libre de los individuos que lo componen ni la posibilidad de que puedan influir decisivamente sobre la suerte de la totalidad misma.

La enorme influencia ejercida por James sobre la educación norteamericana se debe sobre todo a su psicología, que considera el organismo físico y psíquico en modo unitario y funcional. En 1875, poco antes de que Wilhelm Wundt tomase una iniciativa análoga en Leipzig, James fundó en la Universidad de Harvard un laboratorio de psicología experimental en el que, a diferencia de Wundt, que estudiaba analíticamente procesos psíquicos particulares, se esforzaba por captar el carácter orgánico y finalista de las reacciones del comportamiento a los estímulos, evitando toda tentación "mentalista" y elaborando su famosa teoría *somática* de las emociones: no se tiembla porque se tiene miedo, se tiene miedo porque se tiembla.

Vemos, pues, que James restringe el criterio pragmatista propiamente dicho al dominio de las creencias metafísicas, morales y religiosas. Ferdinand Schiller (1864-1936), otro pragmatista,

extiende el criterio pragmatista al conocimiento científico.

Schiller identificó sin más, en todos los campos, lo verdadero con lo útil señalando cómo también la ciencia evalúa la verdad de proposiciones por la utilidad que suponen para la ciencia misma o para el hombre *(Humanismo,* 1903; *Estudios sobre el humanismo, 1907; Problemas de creencia,* 1924, etcétera).

Manifestación análoga al pragmatismo es, en Alemania, la filosofía del como si de Hans Vaihinger (1852-1933), para la que todo conocimiento es una ficción que se acepta o rechaza de acuerdo con su utilidad, pero que no tiene ninguna validez racional.

Sin embargo, fue en el mundo anglosajón donde el pragmatismo ganó la mayor aceptación, hasta informar de sí amplios sectores de la cultura e incluso de la mentalidad común, de la que, por otra parte, representaba fielmente ciertas peculiaridades históricamente determinadas. En este mismo mundo anglosajón dio su fruto más original, representado por el llamado "instrumentalismo" de John Dewey, de quien nos ocuparemos en otro lugar incluso porque no podría compararse estrictamente con los demás tipos de "filosofía de la acción" considerados en este capítulo, con la sola excepción del metodologismo de Peirce, pues en efecto no hay en Dewey el menor rastro del *voluntarismo* más o menos declarado, común a las corrientes religiosas de la filosofía de la acción, al pragmatismo de james y al humanismo de Schiller.

XV. LA FILOSOFIA DE LAS CIENCIAS Y EL NEOPOSITIVISMO

95. MACH

La filosofía de la ciencia es la continuación histórica del positivismo en la filosofía contemporánea. Sin embargo, se distingue de éste por su concepto *crítico* de la ciencia, merced al cual tiende a determinar los límites exactos de la ciencia misma, sustrayéndola a la ambición absolutista y, en último término, metafísica, que había conservado en el positivismo. Por lo tanto, a la filosofía de la ciencia se acompaña siempre una crítica de la ciencia; pero es de advertir que no toda crítica de la ciencia constituye una filosofía de la ciencia.

Incluso las doctrinas que pretenden reducir al mínimo o negar el valor cognoscitivo de la ciencia para restituirlo a la filosofía, establecen, hacen propia o repiten una crítica de la ciencia. Así sucede con los espiritualistas e idealistas, con los intuicionistas y los pragmatistas; por ejemplo, la crítica de la ciencia que se encuentra en Croce y Bergson forma parte integrante del idealismo y el espiritualismo de estos filósofos, razón por la cual no puede considerarse a los fines de una exposición histórica de la filosofía de la ciencia.

Por consiguiente, se puede considerar qué la primera manifestación de filosofía de las ciencias en el pensamiento contemporáneo se debe a Ernst Mach (1838-1916), profesor de física, primero, y luego de filosofía en la Universidad de Viena. Mach considera a las *sensaciones* como la realidad originaria que la experiencia revela con anterioridad a toda elaboración científica. Siguiendo a Berkeley, resuelve los cuerpos en un complejo de sensaciones que carecen de estabilidad.

Pero, a diferencia de Berkeley, las sensaciones en Mach no son estados o elementos subjetivos, sino elementos *neutros* con los que se constituyen tanto los hechos físicos, es decir, las cosas, como los psíquicos, es decir, el yo. Por ejemplo, un color es un objeto físico en tanto que lo consideramos dependiente de las fuentes luminosas; es un objeto psíquico si lo consideramos dependiente de la retina y del sistema nervioso del hombre. Por consiguiente, tanto los cuerpos externos como el yo no son más que complejos de sus sensaciones, y los límites entré fenómeno físico y fenómeno psíquico son puramente convencionales, dado que los elementos últimos son los mismos. En estas tesis Mach estaba de acuerdo con la llamada “filosofía de la experiencia pura” de Richard Avenarius (1843-1896).

Por consiguiente, según Mach, la tarea de la ciencia es esencialmente económica: “Toda ciencia sustituye la experiencia [por] las representaciones o las imágenes mediante las cuales se facilita la manipulación de la experiencia misma.” Los conceptos de que se sirve la ciencia son *signos resumidos* de las reacciones posibles del organismo humano ante los hechos. Tales reacciones, por muchas que sean, son en número menor que los hechos a los cuales deben responder; por consiguiente, los hechos deben ser reagrupados, clasificados y simplificados para ajustarlos al número de las reacciones posibles; la ciencia, con sus conceptos, realiza ese reagrupamiento, clasificación y simplificación.

Por otra parte, las leyes científicas son para Mach, como lo habría sido para Comte, otras tantas posibilidades de previsión de los hechos, pues nos dicen qué hecho nos cabe esperar del futuro cuando se verifica un hecho determinado. Según Mach, entre estos dos hechos, uno que sirve como base de la previsión y otro que se prevé con auxilio de la ley, hay una relación estrictamente *funcional,* no causal. “Relación causal” significaría que el primer hecho *produce* al segundo, así como una fuerza produce un efecto. “Relación funcional” significa que entre ambos hechos hay una relación constante que permite la previsión.

La doctrina de Mach marca el paso del viejo al nuevo positivismo y, por lo mismo, viene a ser el antecedente al que se refieren los *neopositivistas* del Círculo de Viena y sus derivaciones.

96. EL DESARROLLO CRÍTICO DE LA MATEMÁTICA

La formación y la difusión de las corrientes neopositivistas en la filosofía contemporánea fue posible gracias a los desarrollos críticos que las matemáticas y las ciencias naturales registraron paralelamente.

En el campo de las matemáticas, esta evolución empieza a partir de la mitad del siglo XX con el descubrimiento de las geometrías no euclidianas. Los intentos fallidos por demostrar el quinto postulado de Euclides (o postulado de las paralelas: "Por un punto no puede pasar más que una paralela a una recta dada") permitieron entrever la posibilidad de construir geometrías no fundadas en ese postulado. Estas geometrías, aunque diversas de la euclídea aparecieron como libres de contradicción en sus desarrollos y, por lo mismo, como dotadas de igual validez lógica (Gauss, Lobatchewski). A continuación, se mostró la posibilidad de un número indefinido de geometrías, todas ellas diversas entre sí, pero constituyendo todas ellas perfectos organismos lógicos (Riemann, 1867, Hilbert, 1901). Naturalmente, los teoremas de estas diversas geometrías pueden ser diversos: lo que es verdad en una de ellas no lo es necesariamente en la otra.

El matemático y astrónomo francés Henri Poincaré (1854-1912) extendió a todas las ciencias el concepto de la matemática resultante de las geometrías no euclideas. Según Poincaré, cada ciencia es un *sistema hipoteticodeductivo,* que parte de proposiciones admitidas por hipótesis, las desarrolla deductivamente con ayuda de la matemática y, por último, las confirma en la experiencia.

En física, las proposiciones hipotéticas de que parte se sacan de la experiencia o de la matemática. En la geometría son puramente convencionales. En la aritmética, por el contrario, las sugiere el matemático con una especie de *intuición.*

Sin embargo, Poincaré no consideraba que la ciencia fuera enteramente artificial o convencional y polemizaba contra quienes sostenían semejante tesis.

97. EL DESENVOLVIMIENTO CRÍTICO DE LA FÍSICA

En la física, la fase crítica empieza con la tendencia relativista. Esta tendencia nace de hechos experimentales que contradecían los principios hasta entonces admitidos por la ciencia y que planteaban la exigencia de considerar no sólo el objeto que se debía medir, sino también el procedimiento y el método de la medición. Ahí donde la física precedente prescindía del observador y de sus posibilidades, y suponía en la realidad caracteres y determinaciones que no podían alcanzarse con medidas u observaciones directas, la física relativista afirmaba la necesidad de realizar en cada caso observaciones y mediciones y de no atribuir a la realidad determinaciones que no fueran resultado de observaciones y mediciones efectivamente realizadas.

Resultado de ello fue el principio de la *relatividad restringida,* descubierto por Eínstein en 1905, por el cual la distancia parcial o temporal no es una entidad o un valor en sí, sino que es relativa al cuerpo elegido como sistema de referencia, mientras por otra parte se niega que haya un sistema de referencia privilegiado. Según este principio, dos acontecimientos que son contemporáneos respecto a un punto no lo son respecto de otro punto que esté en movimiento respecto al primero. Como consecuencia de esto, se vuelven relativos los conceptos de longitud, volumen, masa, aceleración, etcétera, que anteriormente se consideraban absolutos.

En 1912, Einstein enunció el principio de la *relatividad general* que inutilizaba la hipótesis de la fuerza de gravedad admitida por Newton y explicaba el movimiento de los cuerpos mediante una curvatura del espacio-tiempo, por efecto de la cual cada cuerpo seguiría en su movimiento la trayectoria que es la línea, más breve, dada la curvatura de la región atravesada por él.

De esta manera, la teoría de la relatividad introduce en la ciencia el examen de los procedimientos de medición y cálculo que la ciencia del siglo XIX efectuaba únicamente para

eliminar los errores posibles. El avance de la física atómica, especialmente de la *mecánica cuántica* ha acentuado aún más la necesidad de considerar estos procedimientos, pues ha demostrado que la observación de un fenómeno atómico modifica el fenómeno mismo en modo imprevisible. En efecto, la energía utilizada en la observación (por ejemplo, la luz) no puede ser inferior a una cierta cantidad mínima (el *quantum)* que es suficiente para modificar el fenómeno observado. En consecuencia, todo experimento que pretenda determinar la posición de una partícula atómica modifica la velocidad de ésta, o viceversa, la determinación de la velocidad modifica la posición, por lo que no es posible determinar simultáneamente la velocidad y la posición de una partícula cualquiera. Si se determina la velocidad, la posición queda indeterminada, es decir, imprevisible de un modo preciso. Lo mismo sucede con la velocidad. Consecuentemente, a propósito del comportamiento futuro de una partícula atómica sometida a observación sólo pueden hacerse previsiones *probables,* con arreglo a estadísticas oportunamente formuladas, pero no previsiones seguras.

Con esto se eliminó de la ciencia al mecanicismo y al determinismo. La ciencia mecanicista del siglo XIX se inspiraba en el ideal de la previsión infalible, ideal expresado por Laplace (1749-1827) con las siguientes célebres palabras *(Teoría analítica de las probabilidades,* 1812): "Debemos considerar el estado actual del universo como el efecto de su estado anterior y como la causa del que seguirá. Una inteligencia que en un instante dacio conociera todas las fuerzas que animan a la naturaleza, si fuera lo suficientemente vasta como para someter esos datos al cálculo, abarcaría con una sola fórmula los movimientos de los más grandes cuerpos del universo al igual que los del átomo más ligero. Nada sería incierto para ella y tendría ante los ojos tanto el pasado como el porvenir." La física de los cuantos desmiente este ideal. La previsión infalible es imposible no porque los medios humanos de observación y cálculo sean imperfectos, sino porque estos medios influyen imprevisiblemente en los hechos observados y porque esos mismos hechos parecen seguir más bien direcciones preferenciales que una rígida necesidad.

La renuncia de la ciencia a su pretensión tradicional de conocimiento absoluto, en vez de disminuir su poder lo ha aumentado enormemente. La renuncia a ciertos ideales que la ciencia estimaba esenciales, así como la limitación de sus posibilidades le permiten responder cada vez mejor a la exigencia de extender el dominio del hombre sobre la naturaleza mediante la *técnica.* La ciencia está hoy en condiciones de poner a la disposición del hombre la ilimitada energía del átomo que, si bien puede ser empleada con fines destructivos, puede utilizarse también para acelerar el progreso del género humano.

98. LÓGICA Y SEMIÓTICA

Paralelamente al desarrollo de la matemática, ha surgido y se ha desarrollado la nueva lógica simbólica (llamada también lógica matemática o *logística),* que tiene por objeto describir precisamente los procedimientos de la matemática. Esta lógica se desarrolló en un principio como rama de la matemática y como tal fue considerada por sus fundadores, George Boole y G. Peano. La identificación de esta lógica con la lógica en general y, por consiguiente, de la matemática con la lógica, fue hecha primero por G. Frege y más tarde por Bertrand Russell (nacido en 1872) con sus *Principios de matemática* (1903).

Posteriormente, Russell volvió a exponer sus puntos de vista lógicos en colaboración con Alfred Whitehead (cf. § 101) en una magna obra en tres volúmenes, *Principia Mathematica* (1910-1913); y sobre estas bases edificó una "filosofía científica", materia de muchos libros *(Nuestro conocimiento del mundo externo,* 1914; *Análisis del espíritu,* 1921; *Análisis de la materia,* 1927, etc.).

Según Russell, la diferencia fundamental entre la lógica vieja y la lógica nueva consiste en que la vieja considera sólo una forma de proposición, es decir, la resultante de un sujeto y un predicado (por ejemplo: este objeto es redondo, etcétera), y se funda en el supuesto metafísico de que en realidad no existen sino las cosas y sus cualidades. La nueva lógica toma como base las

proposiciones que expresan una *relación* (por ejemplo: *a* es más grande que *b;* o bien: *a* es hermano de *b)* y niega que tales relaciones sean reductibles a cualidad de una cosa. Por lo tanto, para la nueva lógica, las relaciones tienen una validez objetiva que no es la empírica ni la puramente subjetiva o mental.

Una proposición que expresa que una cosa tiene una cierta cualidad o que ciertas cosas tienen una cierta relación es una *proposición atómica,* es decir, la forma más simple de las proposiciones. Afirmar o negar una proposición atómica (por ejemplo: esto es rojo; o bien: esto precede a aquello) es algo que puede hacerse sólo en virtud de la experiencia, porque las proposiciones atómicas son indeductibles de otras proposiciones. Por otra parte, la lógica pura es independiente de los hechos expresados por las proposiciones atómicas (hechos atómicos); en efecto, le conciernen todas las relaciones entre las proposiciones atómicas que son válidas independientemente de su verdad o falsedad; por consiguiente, la lógica pura y los hechos atómicos constituyen dos polos opuestos entre los cuales se extiende una vasta región intermedia.

Pues si la ciencia de las relaciones es por excelencia la matemática, se comprende que la lógica de las relaciones sea esencialmente una lógica matemática, o mejor dicho que tiende a identificarse con la matemática misma. Para Russell, la filosofía se reduce esencialmente a la lógica. Fuera del campo de la lógica, la filosofía de Russell es una crítica de los problemas tradicionales dé la filosofía. El mundo sensible es para él la totalidad de todas las opiniones posibles acerca del universo, percibidas y no percibidas, es decir, el sistema de todas las perspectivas posibles. En efecto, una perspectiva efectivamente percibida es un mundo particular.

La existencia de otros espíritus fuera de mí es una hipótesis que no puede demostrarse, pero que es fecunda de buenos resultados porque permite sistematizar un gran número de hechos. No existe indeterminismo en la realidad; la imprevisibilidad del futuro es fruto exclusivo de una ignorancia humana transitoria. Pero aun cuando el hombre llegara a predecir el futuro no por ello sería menos libre, puesto que la previsión de un acto de voluntad contrario a los deseos impediría la verificación de ese acto y no sería verdadera. La libertad consiste en el acuerdo entre nuestras voliciones y nuestros deseos.

La filosofía de Russell, sobre todo sus ideas lógicas, han influído poderosamente en muchas corrientes de la filosofía contemporánea. Los estudios lógicos han encontrado en éstas un vigoroso incentivo y la lógica se ha convertido en una disciplina autónoma que quiere ser independiente de éste o aquél planteamiento filosófico y aspira a describir todas las formas del lenguaje científico, especialmente matemático.

Una lógica entendida en un sentido más amplio y concreto es la llamada *semiótica* o teoría de los signos (los más importantes de los cuales son los signos lingüísticos, es decir, las palabras). El norteamericano Charles Morris ha dividido la semiótica en tres partes fundamentales: la *sintáctica,* o sea el estudio de las conexiones de los signos entre sí; la *semántica,* o estudio de la referencia de los signos a los objetos significados, y la *pragmática* que es el estudio de la relación entre los signos y sus intérpretes, o sea, quienes los utilizan (cf. *Fundamentos de* una *teoría de los signos,* 1938; *Signos, lenguaje y comportamiento,* 1946). Morris representa una tentativa de síntesis entre la filosofía de la ciencia y el instrumentalismo de tipo deweyano.

99. EL POSITIVISMO LÓGICO

Con este nombre (o con los de *empirismo lógico* o *convencionalismo lógico)* se designa la corriente instaurada por el Círculo de Viena y después adoptadá y desarrollada por otros pensadores, sobre todo en los Estados Unidos y en Inglaterra. El Círculo de Viena es un grupo de filósofos y científicos congregado en torno a Moritz Schlick, profesor de la universidad de Viena en los años de 1929 a 1937. Al disolverse el grupo por efecto de las persecuciones raciales, muchos de sus miembros emigraron a los Estados Unidos, donde dieron a conocer sus puntos de vista. El grupo tuvo tendencias positivistas y antimetafísicas. Su inspirador principal fue Ludwig Wittgenstein

(1889-1951), cuyo *Tratado lógico-filosófico* (1922), constituye el lazo de unión entre el Círculo de Viena y la filosofía de Russell.

La tesis fundamental del *Tratado* es que la ciencia es el único conocimiento de la realidad y que la tarea de la filosofía no puede ser otra que analizar el lenguaje científico. Desde este punto de vista, la filosofía no es conocimiento sino *actividad,* más precisamente, actividad lógica; consiste en aclarar proposiciones y, por consiguiente, en determinar los límites entre lo que tiene sentido (y puede expresarse en un lenguaje riguroso) y lo que no tiene un sentido preciso y que el filósofo debe dejar al artista o al moralista.

Por lo que se refiere al conocimiento científico, Wittgenstein enunciaba dos tesis que se derivan sustancialmente de Hume y que han permanecido en la base del positivismo lógico. Estas dos tesis implican la distinción (hecha por Hume) entre proposiciones relativas a hechos (o proposiciones *sintéticas)* y proposiciones relativas a relaciones de las ideas entre sí (o proposiciones *analíticas).* Wittgenstein afirmaba que: 1) los enunciados relativos a hechos, es decir, a cosas existentes tienen significado sólo *si son verificables empíricamente;* 2) los enunciados de la lógica y la matemática no se refieren a hechos y, por lo tanto, no son verificables empíricamente; pero en cambio son verdaderos por lo que hace al significado de los términos mismos que los componen, es decir, porque constituyen *tautologías* (sus términos significan lo mismo).

Las figuras principales del positivismo lógico son Rudolf Carnap y Hans Reichenbach, que han desarrollado entrambos en los Estados Unidos la parte mejor de su actividad, el primero - dedicándose sobre todo al análisis lógico del lenguaje matemático, el segundo al análisis lógico del lenguaje de la física.

El mérito principal de esta corriente consiste quizás en haber desarrollado la idea convencionalista de Mach y Poincaré, según la cual la ciencia no es un conjunto de enunciados que reflejan (si son verdaderos) la realidad, sino una serie de sistemas hipotético-deductivos que tienen, para la formación de los propios términos y para la transformación de los enunciados, reglas que se han adoptado *por convención* y que no deben juzgarse ni *verdaderas ni falsas,* sino como más o menos útiles en cuanto a su capacidad global para orientar nuestra acción de investigadores. “En la lógica no hay moral —escribe Carnap—. Cada cual puede construir como le parezca su propia lógica, es decir, su forma de lenguaje.” Éste es el llamado “principio de tolerancia” que tiende a suprimir sin excepciones todos los pretendidos principios absolutos y metafísicos en el campo de la ciencia.

Manifestación fundamental de este movimiento es la *Enciclopedia internacional de la ciencia unificada,* que se empezó a publicar en Chicago en 1938 y es una tentativa de científicos y filósofos por restablecer la unidad de *la ciencia* sobre la base de los precitados principios.

100. EL ANÁLISIS DEL LENGUAJE

En 1929, Ludwig Wittgenstein se estableció en calidad de profesor en Cambridge, Inglaterra, donde ejerció una profunda influencia en toda la filosofía inglesa. Instrumentos de esta influencia fueron los apuntes de las lecciones y los debates celebrados en Cambridge, pues Wittgenstein después del *Tratado* de 1922 no publicó nada más. La parte sustancial de tales apuntes no se publicó sino hasta después de su muerte, acaecida en 1953, con el título de *Investigaciones filosóficas.*

En Cambridge, la enseñanza de Wittgenstein se apartó por completo de la contenida en el *Tratado* de 1922, con lo que además modificó profundamente las tesis fundamentales del Círculo de Viena, expuestas ya desde 1936 por Alfred Ayer, ante el público inglés.

La nueva tesis de Wittgenstein era que todo lenguaje es una especie de *juego* que sigue ciertas reglas y que todos los juegos lingüísticos tienen igual valor. Por lo tanto, la sola regla que se puede aplicar a la interpretación de uno de esos *juegos* es el uso que se hace de él. Como la filosofía no tiene más tarea que analizar el lenguaje, la tarea propia de la filosofía será aclarar las expresiones lingüísticas en su *uso corriente.*

Este punto de vista conducía a pensar que la esfera propia de la actividad filosófica era, no el lenguaje de la ciencia, sino el lenguaje común o familiar. Como consecuencia de ello, los analistas ingleses del lenguaje tienden a desinteresarse de la ciencia y analizar las expresiones del lenguaje de todos los días con el objeto de eliminar las confusiones a que da origen un uso lingüístico incorrecto, entendiéndose por "uso incorrecto" el que se aleja del corriente. Desde este punto de vista, la filosofía se concibe y practica como una *terapia,* es decir, como una cura: la cura o la liberación respecto de las confusiones lingüísticas, que es también la cura y la liberación de los problemas filosóficos en cuanto se admite que todos o casi todos esos problemas nacen de confusiones lingüísticas, esto es, de un uso de las formas lingüísticas que no es el propio del lenguaje corriente.

Podría decirse que el análisis del lenguaje atribuye al "lenguaje común" todas las funciones que el empirismo inglés tradicional atribuía a la "experiencia", es decir, constituir el *objeto* propio del análisis filosófico, la *guía* de tal análisis y el *campo* en donde se ponen a prueba los resultados de éste.

101. EL REALISMO FILOSÓFICO Y PEDAGÓGICO DE WHITEHEAD

La filosofía contemporánea abunda en formas de realismo, casi todas hijas de la polémica contra el idealismo, que era el pensamiento predominante en la filosofía europea entre fines del siglo pasado y principios del actual. El realismo es la doctrina para la cual lo que llamamos comúnmente *realidad* o *cosas,* existe no porque sea percibido o pensado sino precisamente porque es *independientemente* del hecho de que se lo perciba o piense. Esta tesis es común a muchos pensadores contemporáneos y ha sido elaborada con la mayor originalidad por George Santayana (1863-1952) y por Alfred North Whitehead (1861-1947).

Este último, sobre todo en su obra *Proceso y realidad* (1929) nos ha dado, utilizando los resultados de la ciencia moderna, una visión del universo que él mismo llama *orgánica.* El organicismo de Whitehead consiste en tener presente que cada cosa tiene estrechas relaciones con el universo entero y no puede trasformarse sin trasformar todo el universo. Toda mudanza acaecida al través de esta conexión orgánica de cada cosa con todas las demás es un *proceso.* En este sentido, el universo es un proceso, o mejor dicho, un proceso de *concrecencia,* en el cual, en todo momento, un conjunto de factores se une para formar un nuevo todo, diverso del precedente. El proceso que constituye el universo no es simplemente material o mecánico sino que es también espiritual o psíquico, porque para Whitehead todo en el mundo tiene un carácter psíquico además del material. Pero tener un carácter psíquico significa tener sensibilidad; la conciencia es exclusiva de los hombres, es decir, de los seres superiores.

Dios es la totalidad del proceso cósmico y, al mismo tiempo, el principio y el fin de ese proceso. Es la *potencialidad* de la que se origina todo el proceso; pero también es la *actualidad* en la que todo remata y se perfecciona. Por lo tanto, el proceso mismo, es decir, la historia del mundo, es es esfuerzo hacia la unidad y la perfección de Dios.

Para Whitehead (cuyos ensayos pedagógicos aparecen en su mayoría en *Los fines de la educación,* 1929) el objetivo de la educación consiste en adquirir conciencia de ese proceso. Por consiguiente, en ese sentido la educación debe considerarse como "religiosa", "porque inculca sentido del deber y reverencia": "El deber nace de nuestro control potencial sobre el proceso de los acontecimientos. Ahí donde un conocimiento accesible hubiera podido transformar las cosas, la ignorancia aparece como un vicio culpable. El fundamento de la reverenda es la percepción de que el presente contiene en sí la suma *completa* de la existencia hacia el pasado y hacia el futuro, es decir, la plenitud del tiempo que es la eternidad."

Como se ve, este concepto fundamentalmente religioso de la educación se niega a sacrificar el presente en aras del futuro, como quisieran muchas posiciones falsamente religiosas y muchos pedagogismos inauténticos. Por otra parte, la idea de Whitehead es profundamente humanista, sobre todo por el profundo respeto que le inspira la *humanidad actual* del niño, cuya mente "no es nunca

pasiva". Esta mente "es una actividad perpetua, delicada, receptiva, sensible a los estímulos. No podéis aplazarle la vida para el momento en que habréis terminado de refinarla. Cualquiera que sea el interés de la materia que enseñáis, es necesario suscitarlo aquí y ahora; cualesquiera que sean las energías que se busca desarrollar en el niño, es menester ejercitarlas aquí y ahora; cualesquiera que sean las posibilidades de vida mental que vuestra enseñanza deberá desplegar, deben mostrarse aquí y ahora".

La idea de Whitehead es también humanística en el sentido de que quisiera preservar los valores de la clasicidad y, en general, del pasado; pero querría ver castigados por "asesinato de almas" a quienes con inútiles minucias gramaticales y sintácticas vuelven tediosas las grandes obras de los antiguos. Por otra parte, es deber de la educación desarrollar conjuntamente, aunque acentuándolos en modo diverso, tres aspectos: el *lingüístico-literario, el científico* y el *técnico.* En todos los casos, el educando debe gustar la satisfacción del hacer, del aprender, de las nuevas perspectivas que se le abren.

Whitehead ataca con dureza toda forma de utilitarismo educativo así como también el pragmatismo mal entendido, según el cual sólo se aprende y se hacen descubrimientos bajo la presión de necesidades vitales entendidas en el sentido biológico más pedestre del término. Contra esto afirma: "El genio inventivo exige como condición de su ejercicio vigoroso, una placentera actividad mental. Aquello de que la necesidad aguza el ingenio es un proverbio estúpido. Es mucho más verdadero decir que la necesidad obliga a inventar artificios fútiles." La base de las invenciones modernas es la ciencia y la ciencia es casi del todo el producto de una placentera actividad intelectual.

Sin embargo, polemiza con igual rigor contra la trasmutación perversa de la educación orientada hacia los valores "desinteresados", es decir, la curiosidad científica y la apreciación estética, en educación aristocrática, de *élites* privile giadas que disfrutan un *otium* basado en el trabajo ajeno, como sucedía en la sociedad clásica que, a despecho de sus valores, cultivó "esa perversión del sentido de los valores, esa némesis, que es la posesión de esclavos".

Estos temas centrales de la pedagogía de Whitehead muestran notables analogías con ciertas posiciones característicamente deweyanas; sin embargo, su mayor insistencia en la necesidad de que la formación de los jóvenes no sea burdamente utilitaria y en que debe inspirarse en los valores tradicionales de la civilización occidental, si bien liberándolos de toda rémora conservadora, ha dado pie para que se considere a Whitehead como el promotor de un ideal educativo capaz de enfrentarse con éxito al de los pragmatistas y en general a la escuela "progresiva". En los últimos años de su vida Whitehead enseñó en Harvard, que en oposición a los excesos de la especialización y la tendencia hacia una formación esencialmente profesional que siguen predominando en otras universidades norteamericanas, llegó a convertirse en abanderada de un ideal de *educación general* semejante en muchos aspectos al que anima las obras pedagógicas de Whitehead.

XVI. FENOMENOLOGÍA Y EXISTENCIALISMO

102. CARACTERES Y SUPUESTOS DE LA FENOMENOLOGÍA

Según Husserl, la tarea de la filosofía fenomenológica es constituir a la filosofía como una *ciencia rigurosa,* de acuerdo con el modelo de la ciencia natural del siglo XIX, pero diferenciándose de ésta por su carácter puramente *contemplativo.* En efecto, la ciencia natural hace suya la actitud del hombre común que, si bien quiere conocer las cosas del mundo, quiere conocerlas para usarlas, disfrutarlas, manipularlas, poseerlas, etc., por lo que, en consecuencia, sólo le interesa su existencia o no existencia. Esta actitud, que Husserl llama naturalista no es, según él, la más indicada para conocer la verdadera naturaleza, es decir, la *esencia* de las cosas mismas. Para conocer la esencia de las cosas, o mejor dicho, para que las cosas mismas manifiesten al hombre su esencia, es necesario que el hombre se retraiga de la esfera de los intereses prácticos que rigen su vida cotidiana, inclusive la actividad científica, y considere las cosas mismas como puros objetos de contemplación. Pero desde este punto de vista la existencia de las cosas mismas y, por lo tanto, del mundo en su totalidad, deja de ser importante y puede dejarse de lado.

En efecto, para el hombre en cuanto vive su vida es importante saber si hay o no hay una casa, dado que necesita una casa. Pero para el hombre que contempla simplemente el mundo, es decir, para el filósofo, lo único importante es saber *qué es la* casa, o sea conocer la *esencia de la casa.* Según Husserl, el punto de vista del filósofo debe ser el de quien prescinde de la existencia o no existencia de las cosas (es decir, de la existencia o no existencia del mundo en su conjunto) y que por consiguiente, según la expresión de Husserl, *pone el mundo entre paréntesis.* Su punto de vista es el de un espectador desinteresado ante el cual están presentes todos los objetos hacia los que se dirigen los intereses y necesidades del hombre común, aunque sólo bajo la forma de *fenómenos,* es decir, de puras esencias que se manifiestan como tales a la conciencia del yo.

Es de advertir a este propósito que la filosofía fenomenológica no tiene nada que ver con el *fenomenismo,* esto es, no pretende reducir los objetos a una apariencia fenoménica (o a idea o a representación). Para ella, fenómeno significa manifestación, sobre todo manifestación de la esencia, de la verdadera naturaleza de las cosas; en consecuencia, el método o procedimiento fenomenológico es aquel por el cual el hombre se coloca en condiciones tales que la cosa misma se le hace presente en su verdadera naturaleza o, como dice Husserl, *en carne* y *hueso.*

103. HUSSERL: LA INTENCIONALIDAD DE LA CONCIENCIA

Edmund Husserl (1859-1938) fue profesor de filosofía en Gotinga y Friburgo, Alemania, y empezó su actividad con una obra sobre *Filosofía de la aritmética* (1891), a la que siguieron *Investigaciones lógicas* (1901) e *Ideas para* una *fenomenología pura y filosofía fenomenológica* (1913), que sigue siendo su obra capital aun después de la publicación de un cierto número de volúmenes del copioso fondo de manuscritos que el filósofo dejó inéditos.

El paso de la actitud natural (que Husserl llama también *dogmática) en la* que el hombre se considera como parte del mundo y se interesa por las cosas de éste, a la actitud fenomenológica en que se pone al mundo entre paréntesis, se verifica, según Husserl, par medio de la *epojé fenomenológica.* La epojé (es decir la suspensión del asentimiento practicada por los antiguos escépticos) consiste en hacer del yo el espectador desinteresado del mundo. Pero al hacerlo, el yo se convierte también en el espectador desinteresado de sí mismo, es decir, de todas sus experiencias internas. Claro está que la vida del yo se conserva en su integridad, inclusive la afirmación naturalista del mundo; pero se conserva como puro fenómeno que debe considerarse y estudiarse en

modo absolutamente desinteresado.

De esa forma, la conciencia empírica o natural del hombre, no menos que las cosas externas, se convierte en objeto de contemplación y se puede conocer en su naturaleza. Por otra parte, gracias a la *epojé fenomenológica* sale a la luz un yo que es espectador desinteresado, que Husserl llama *trascendental* y que es el sujeto de la reflexión filosófica o fenomenológica.

El resultado primero, más general e importante del análisis fenomenológico, es el reconocimiento del carácter intencional de la conciencia. *Intención* es un término escolástico que designaba la referencia de una representación, de un concepto o de un acto de voluntad (con este último sentido el término ha pasado incluso al uso común) al objeto representado, pensado o querido. Ya el filósofo austríaco Francisco Brentano (1838-1917), en su *Psicología desde el punto de vista empírico* (1874) había identificado en la intencionalidad el carácter de los fenómenos psíquicos en cuanto se diferencia de los físicos. Pero para Husserl la intencionalidad no es la contraseña de un grupo de fenómenos, sino la naturaleza misma de la conciencia. La conciencia es intencionalidad en el sentido de que todas sus manifestaciones, por ejemplo, todos sus pensamientos, fantasías, emociones, voliciones, etc., se refieren a algo diverso de ella misma, o sea, a un objeto pensado, fantaseado, sentido, querido, etc. En cuanto intencionalidad, la conciencia no es más que el acto de *trascenderse* a sí misma y ponerse en *relación* con un objeto. Por lo tanto, el objeto no se reduce como pretende Berkeley y, con él, todo el idealismo, a una simple idea que para existir debe ser pensada.

El objeto es precisamente eso, un objeto, es decir, una realidad trascendental que se anuncia y se presenta a la conciencia al través de los fenómenos subjetivos de la percepción, que sirven para orientar a la conciencia misma hacia la unidad del objeto trascendente.

En los fenómenos subjetivos (o *experiencias vividas)* hay que distinguir entre la dirección hacia el objeto (por ejemplo, el percibir, el recordar, el imaginar), que Husserl llama *nóesis,* y el objeto considerado por la reflexión en sus varios modos de ser dado (por ejemplo, lo percibido, lo recordado, lo imaginado) que Husserl llama *nóema.*

El nóema es el elemento objetivo de la experiencia vivida, pero no el objeto mismo, que es la cosa. Por ejemplo, el objeto de la percepción es el árbol, pero el nóema de esta percepción es el complejo de los predicados y los modos de ser dados por la experiencia subjetiva: el árbol verde, iluminado, no iluminado, percibido, recordado, etc. El objeto constituye un *polo* en torno al cual se orientan y reagrupan los nóemas de la experiencia vivida. Por muy variados y diversos que puedan ser esos nóemas el polo-objeto sigue siendo único.

La primera consecuencia de este punto de vista es la diferencia radical entre el modo de ser de la conciencia y el modo de ser de la cosa. La cosa se da a la conciencia a través de los fenómenos subjetivos (percibir, recordar, etc.); por el contrario, la conciencia se da a sí misma directamente, sin ningún intermediario. En la terminología de Husserl la percepción de la conciencia es una percepción *inmanente,* frente a la percepción *trascendente* del objeto externo.

Aparecer y ser no coinciden por lo que se refiere al objeto externo, pero *coinciden para la conciencia.* En tal caso, la conciencia es la esfera de la "posición absoluta". Una experiencia vivida no puede *no* existir; si es una experiencia, existe en cuanto tal. Al contrario, la experiencia de un objeto no garantiza infaliblemente la realidad del objeto. Husserl echa mano aquí de la tesis cartesiana para la cual la realidad del objeto es problemática, mientras que es indudable la realidad del acto de conciencia con el que se piensa el objeto mismo.

Si la intencionalidad es la relación efectiva de la conciencia con el objeto trascendente, esta relación es, por parte de la conciencia, una *intuición* del objeto, mientras que, por parte del objeto, es el revelarse a la conciencia, su *evidencia* ante la conciencia misma. Para Husserl intuición, evidencia y verdad coinciden. Pero por *objeto* no debe entenderse únicamente las cosas o los objetos materiales. Hay objetos *ideales* que tienen una existencia diversa de la de los objetos materiales, pero que se comportan de igual modo por lo que hace a la conciencia. Entre los objetos ideales figuran las *esencias,* esto es, los conceptos universales de todas las cosas reales, materiales o espirituales. Estas esencias se dan a la conciencia, es decir, son intuídas por ella. A tal intuición

Husserl la llama *intuición eidética (eidos,* esencia).

En las obras posteriores a *Meditaciones cartesianas* (1931), Husserl aplica el método de la reducción fenomenológica a la constitución del yo y a sus relaciones con los otros. La reducción fenomenológica hace saltar inmediatamente a la vista un *yo trascendental* que no tiene nada que ver con el yo empírico y natural del hombre. Efectivamente, el yo empírico y natural es ya, sin más, parte del mundo; frente a él existe ya el mundo y existen los otros yos. Sólo el yo trascendental puede plantearse el problema de la constitución del yo empírico, del mundo en que este yo vive y de los ótros yos. Considerar la estructura del yo trascendental significa buscar la posibilidad de todo lo que tiene origen en el yo, en cuanto posibilidad del yo: la naturaleza, la cultura, el mundo en general. De esa forma, el yo trascendental se convierte, en cierto modo, en toda la realidad, puesto que ésta encierra la posibilidad de todo lo que puede existir. El yo trascendental es, pues, una conciencia que no tiene intencionalidad propiamente dicha, dado que como hemos visto, la intencionalidad es siempre la relación con un objeto trascendente y no ningún objeto que sea trascendente al , yo trascendental.

De tal manera, el pensamiento de Husserl pasa de una forma de realismo (la doctrina de la intencionalidad) a un radical idealismo espiritualista para el que fuera de la conciencia trascendental no hay nada.

104. HARTMANN Y SCHELER

Nicolai Hartmann (1888-1950), autor entre otras obras de una *Metafísica del conocimiento* (1921), pone de relieve el significado realista de la fenomenología. Inspirándose, además de la fenomenología, en el criticismo de los neokantianos, Hartmann se orientó decididamente hacia una forma de realismo gnoseológico.

Según su tesis fundamental, el objeto del conocimiento es una realidad que *no se* modifica por la relación cognoscitiva en que se llega a encontrar. "Ser objeto" significa etimológicamente ser lanzado contra, dado, ofrecido a un sujeto. Pero esta "objetación" no cambia para nada la naturaleza del objeto, que sigue siendo lo que era. "Objetación" no significa objetivación, que es, el proceso opuesto por el cual algo que era subjetivo se convierte *en* objetivo. La objetación tiene su fundamento en el objeto, es decir, en el ser, no en el sujeto. El ser, la realidad, queda siempre *más allá de la conciencia* incluso cuando se convierte en objeto de la conciencia. El conocimiento es un acto trascendente, o sea, un acto que va más allá de la conciencia, hacia la realidad independiente que es el objeto de la conciencia misma.

Estas tesis de Hartmann constituyen la forma típica del realismo contemporáneo. Hartmann posteriormente construyó una metafísica completa de la realidad trascendente e intentó además realizar un análisis fenomenológico de la vida emotiva.

Pero en este último campo, los mejores resultados fueron los obtenidos por otro discípulo de Husserl, Max Scheler (1875-1928). En *El formalismo en la ética* y *la ética material de los valores* (1913-16) Scheler ve en el sentimiento la *intuición del valor.* En efecto, el sentimiento cuando no es puramente sensible (como un mal de dientes), es un acto de *elección* que consiste en preferir un valor más bien que otro.

Scheler distinguía cuatro categorías de valores: 1*)* lo agradable y lo desagradable; 2) los valores vitales, dominados por la oposición entre lo noble y lo vulgar; 3) los valores espirituales: bello y feo, justo e injusto, verdadero y falso; 4*)* los valores religiosos: santo y no santo.

Los valores de la persona humana son superiores a los valores de las cosas. La persona humana es la unidad de todos los actos intencionales de la conciencia que se realiza y vive en estos actos que la ponen frente al mundo y la vuelven sujeto realizador de valores. Es siempre, a un tiempo, persona íntima y persona social por la solidaridad original que liga a cada individuo con los demás.

En *Esencia y formas de la simpatía* (1923), al igual que en otras páginas, Scheler estudia, siempre con especial referencia a la vida emotiva, las relaciones sociales que para él son

constitutivas del individuo. En estos análisis es de subrayar la exigencia de que las relaciones sociales salvaguarden la diversidad recíproca de las personas y basen la comprensión entre ellas en el reconocimiento de esas diversidades y, por lo tanto, en la autonomía, recíproca de las personas mismas.

105. CARACTERES DEL EXISTENCIALISMO

De la fenomenología el existencialismo deduce dos tesis fundamentales:

1) El reconocimiento de que el análisis fenomenológico tiene la tarea de iluminar la esencia del objeto que investiga; para el existencialismo, ese objeto es la existencia del hombre.

2) El reconocimiento de que la existencia del hombre, como la conciencia de que habla la fenomenología, es *trascendencia,* o sea, relación con el mundo (con las cosas y con los hombres).

Por otra parte, el existencialismo se diferencia de la fenomenología porque no estima necesario que la filosofía realice el punto de vista de un espectador desinteresado. Para la filosofía existencialista, el hecho de que el hombre filosofe, es decir, se plantee problemas, indague, piense, razone, etc., es un signo de la naturaleza misma del ser que la filosofía procura conocer; es un signo de que este ser se revela en parte y en parte se esconde; de que, en todo caso, no se revela sin esfuerzo, fatiga y empeño por parte del hombre, y que en consecuencia el empeño que el hombre pone en indagarlo no le es extraño sino en alguna forma lo cualifica.

Por otra parte, la filosofía existencialista tiene en común con otras manifestaciones de la filosofía contemporánea el abandono de los supuestos románticos; por ejemplo, el abandono del concepto de la necesidad de la historia como progreso y, al mismo tiempo, el reconocimiento del carácter precario, inestable e incierto de la existencia humana en el mundo y por consiguiente de la historia.

106. HEIDEGGER

Martin Heidegger (nacido en 1889 en Messkirch, Alemania) injertó el existencialismo en el tronco de la fenomenología. Su obra capital es *Ser y tiempo* (1927), a la que siguieron *Kant y el problema de la metafísica* (1929), *¿Qué es metafísica?* (1930), *Sobre la esencia del fundamento* (1929). Otra serie de escritos marca un cambio notable en la orientación doctrinal de Heidegger: *Hoelderlin y la esencia de la poesía* (1937); *La doctrina de la verdad en Platón (1942); Sobre la esencia de la verdad* (1943); *Carta sobre el humanismo* (1947), etc.

Heidegger hace suyo el mismo punto de partida de la fenomenología que hemos visto reaparecer en Husserl y Hartmann. La existencia es esencialmente trascendencia; el término hacia el cual se mueve la trascendencia es el mundo. Trascender hacia el mundo significa hacer del mundo mismo el *proyecto* de las actitudes y las acciones posibles del hombre. En cuanto es ese proyecto, el mundo comprende dentro de sí al hombre, que se encuentra arrojado en el mundo y sometido a sus limitaciones.

De esa forma, la trascendencia es un acto de libertad; aún más, *según Hei*degger, es la libertad misma; pero es una libertad que en el acto de ejercerse, es decir, de dar lugar al proyecto, se condiciona y se limita en todas las direcciones posibles. En efecto, la libertad al fundar o instituir el mundo, radica al hombre en el mundo y, al mismo tiempo, lo somete a sus imposiciones; cualquier proyecto posible, aun siendo un acto de libertad tiene que someter al hombre a las condiciones ya existentes en el mundo.

Existir, trascender, proyectar el mundo (que son términos equivalentes) significa disponerse a utilizar las cosas del mundo según lo que necesitan las acciones proyectadas. Las cosas mismas son definidas en su ser, es decir, en su modo de existir, por el proyecto; ese modo de existir es la *utilizabilidad,* que está condicionada por su mayor o menor cercanía al hombre, esto es, por el

espacio. La utilizabilidad no es un carácter accidental de las cosas; es su modo mismo de ser específico y esencial. La ciencia que estudia las cosas corpóreas las enfoca precisamente bajo el aspecto de su utilizabilidad. O por mejor decir, formula el proyecto general de esa utilizabilidad.

Por otra parte, la existencia del hombre en el mundo no sólo coloca al hombre entre las cosas sino también al lado de otros hombres. Esta segunda relación es tan esencial como la primera, pues ningún proyecto es posible para el hombre sin las cosas y sin los otros hombres. Por consiguiente, existir (trascender y ser en el mundo) tiene para el hombre dos significados: 1*) curar de las cosas,* es decir, preocuparse por el uso y la posesión de las cosas que son los instrumentos indispensables de cualquier proyecto; 2) *curar de los otros hombres,* la relación con los cuales está incluida en todos los proyectos. Pero de ello resulta que la *cura* (en el sentido latino de preocupación) es la estructura fundamental de la existencia porque expresa la condición fundamental de un ser que proyecta sus propias posibilidades. Y como todo proyecto se dirige hacia el futuro, el futuro es la determinación fundamental del tiempo. La existencia humana está continuamente dirigida hacia el futuro y lo proyecta y anticipa continuamente.

Pero no es posible proyectar el futuro sino sobre la base del pasado. Lo que cada hombre *podrá* ser o *podrá* hacer en el futuro depende de lo que *ha sido* o *ha hecho* ya en el pasado. Por eso el hombre, que se tiende hacia el futuro, es rebotado continuamente hacia atrás, hacia el pasado, hacia la situación de hecho que querría trascender. He aquí el círculo de su existencia, círculo por el cual recae sin cesar en lo que ha sido ya (lo que se ha hecho, lo que se ha dicho, etcétera). Esto es, recae en las uniformidades insignificantes de la existencia cotidiana. Estas uniformidades constituyen la *existencia anónima* que es de todos y de ninguno, la existencia en que predomina y señorea el "se dice", el "se hace", en la que todo está al mismo nivel y todo es convencional, insignificante y se oculta simultáneamente.

A esa existencia busca sustraer al hombre la voz de la *conciencia.* Pero ¿a qué lo llama la voz de la conciencia? Evidentemente, a ninguna de las posibilidades proyectadas que, en cuanto tales, acaban por recaer en lo que ya ha sido, es decir, en el anónimo. Por consiguiente, deben llamarlo a una posibilidad que sea propia de cada hombre individual, que no lo vuelva a colocar entre las cosas y los hombres, que lo aísle y lo vuelva, ante sí mismo, inconfundible.

Esta posibilidad es, según Heidegger, la de la muerte. El hombre puede salir de la existencia anónima y obedecer al llamado de la conciencia, y con ello realizarse como *existencia auténtica,* sólo anticipando y proyectando su vida como un "vivir para la muerte".

Vivir para la muerte significa vivir en una tonalidad efectiva que mantenga continuamente abierta la continua y radical amenaza que pende sobre el hombre. Esta tonalidad afectiva es la *angustia,* por la cual, dice Heidegger, "el hombre se siente en presencia de la nada, de la imposibilidad posible de su existencia". La *angustia* es impulso anticipador, que remite sin cesar al hombre a la raíz misma de su existencia, es decir, *a la nada.* No se la debe confundir con el temor de la muerte, que es, por el contrario, debilidad de huída del hombre ante su existencia misma. La angustia consiste en comprender con claridad y en realizar emotivamente la nulidad radical de la existencia.

Sólo la angustia, en cuanto sustrae al hombre a la existencia anónima (es decir, a la existencia insignificante y banal de la vida cotidiana), lo lleva a la historicidad, o sea, a una existencia auténtica, significante y propia. En efecto, la angustia le hace ver que todas las posibilidades humanas (es decir, todo proyecto posible) son en realidad *imposibilidades* propiamente dichas, pues no hacen más que recaer en lo que ya ha sido o en lo que ya se ha hecho. Pero al hacerle ver esta equivalencia de todas las posibilidades, lo deja en libertad de aceptar las que son inherentes a su situación y de permanecer así fiel al destino de la comunidad o del pueblo a que pertenece. La fidelidad a esas posibilidades ya realizadas en la situación a que pertenece y que pueden *repetirse,* puede conducir al hombre a la existencia auténtica de la historicidad.

Por lo tanto, como es evidente, la existencia auténtica consiste en hacer de la necesidad virtud, en aceptar como propias las posibilidades que pertenecen al propio pasado, considerando que en último término cualquier proyecto, sea como fuere, no puede tener más que un resultado final: la recaída en

el pasado. Esto fue lo que le permitió a Heidegger aceptar tranquilamente el nacionalsocialismo hitleriano.

La filosofía de Heidegger conserva el procedimiento fenomenológico y tiende a constituir una ontología que, partiendo de la existencia del mundo, desentrañe el significado general del ser. Es más, las últimas páginas de Heidegger insisten de manera creciente en el aspecto ontológico de su filosofía y hacen de la existencia humana misma una manifestación del ser, que en ella se revela y se oculta simultáneamente.

107. JASPERS

La filosofía de Karl Jaspers (nacido en 1883, en Oldenburg, Alemania) está vinculada sobre todo con el pensamiento de Kierkegaard, para quien el hombre individual, existente, es el único tema auténtico de la filosofía. De ahí que Jaspers considere que la tarea de la filosofía es aclarar racionalmente la existencia individual. La obra fundamental de Jaspers, titulada *Filosofía* (1932), se divide en tres libros, a saber: *Orientación filosófica en el mundo; Aclaración de la existencia* y *Metafísica.* Suscesivamente Jaspers ha publicado otras muchas obras: *Razón y existencia,* 1935; *En torno a la verdad,* 1947; *La fe filosófica, 1948.*

El fundamento del filosofar y, por consiguiente, de la existencia misma que en el filosofar se aclara, es la busca del ser. Esta busca implica la carencia de lo que se busca, inquietud, insatisfacción, en una palabra, finitud. Lo que se busca está irremediablemente más *allá* de la busca, es trascendente. En efecto, cuando parece que se ha alcanzado el ser, se advierte de inmediato que se ha alcanzado sólo un *determinado ser* y que el ser verdadero está más allá de este último, al cual abraza y engloba dentro de sí.

Cualquier determinación del ser (por mediación de la ciencia o de cualquier otro saber positivo) queda situada en un horizonte que incluye a ésta determinación, pero no se identifica con ella. Este horizonte *conglobante,* cuyos límites se desplazan a medida que precede la busca, se puede identificar con el mundo o con la conciencia en general o con el Espíritu, entendido como mundo de las ideas. Pero ninguna de estas identificaciones es definitiva porque en cada vez el horizonte conglobante se vuelve a presentar de nuevo, de modo que hay que acabar reconociéndolo como la *existencia misma.*

Pero la existencia como origen y fundamento de todos los horizontes posibles, no está en el ámbito de ningún horizonte: lo que es no se nos puede revelar mediante un análisis de la conciencia o del mundo, sino sólo a través de su relación con lo que está absolutamente más allá de este horizonte y más allá de la misma existencia, esto es, en su relación con la Trascendencia.

Pero, en cuanto ser absoluto, la trascendencia no puede darse jamás a la existencia como una posibilidad de ésta. Para la existencia es un *imposible* y sólo como tal se la puede reconocer y experimentar. Se la puede experimentar como *cifra,* es decir, como símbolo: una cosa, una persona, una doctrina, una poesía, pueden valer como cifras o símbolos de la trascendencia.

Pero sobre todas las cosas la trascendencia se revela en las *situaciones límite,* es decir, en aquellas situaciones inmutables, definitivas, incomprensibles, en las que el hombre se encuentra como ante un muro contra el cual choca. El hallarse siempre en una situación determinada, el no poder vivir sin lucha ni sufrimiento, el tener que echarse la culpa, el estar destinado a la muerte: son situaciones límite en las cuales la trascendencia se manifiesta a través de la imposibilidad en que se encuentra el hombre de superarlas. El signo más seguro de la trascendencia es el naufragio o fracaso con que tropieza el hombre cuando trata de superar esas situaciones. El fracaso adquiere entonces un significado positivo. Es, a un tiempo, la posibilidad para el hombre de ser la trascendencia, y la presencia de la trascendencia ante el hombre. El fracaso débese reconocer y aceptar como lo que es. El hombre debe elegirlo totalmente, puesto que su única libertad posible consiste en reconocer la propia necesidad y, por lo tanto, en escoger lo que se ha escogido ya irremediablemente.

De ese modo, la filosofía de Jaspers se concluye con el *amor fati* de Nietzsche, al cual Jaspers se

remite explícitamente. Al igual que Heidegger, Jaspers parte del análisis de la experiencia en términos de posibilidad y llega al reconocimiento de que todas las posibilidades humanas se reducen a una *imposibilidad* que define a la existencia: la imposibilidad de que no sea lo que es y que sea el ser mismo.

108. SARTRE

Más próxima a la fenomenología que a Jaspers y, por consiguiente, en la misma línea de Heidegger, se halla la obra filosófica del francés Jean-Paul Sartre, cuyo texto más importante es *El ser y la nada* (1943).

Sartre entiende la filosofía como análisis fenomenológico de la conciencia. La conciencia es siempre conciencia de algo y de algo que no es conciencia. A este algo Sartre lo llama *ser en sí.* El ser en sí no puede designarse más que como "el ser que es lo que es", expresión que designa su carácter macizo, estático. En otros términos, el ser en sí es el ser de hecho. Por el contrario, la conciencia es el *ser para sí,* o sea, presencia ante sí misma. Pero el que la conciencia esté presente ante sí misma significa simplemente que nada la separa de sí misma, y que, por consiguiente, la nada la constituye. Por ejemplo, decimos que la conciencia tiene una cierta creencia o un cierto sentimiento; pero la creencia o el sentimiento en cuanto están presentes en la conciencia, no tienen sino nada que se interponga entre ellos y la conciencia misma. Todas las dimensiones de la conciencia, sus actos y sus manifestaciones muestran, según Sartre, la presencia o la acción de la nada. Por ejemplo, el que la conciencia esté constituida por posibilidades significa sólo que está constituida por la falta de algo que la formaría, es decir, nada (lo posible no es o no es aún). El que la conciencia tienda al *valor implica esa misma* referencia a la nada, puesto que el valor en cuanto tal no es, sino que está siempre más allá de lo alcanzado o realizado. De igual modo, el conocimiento por el cual d objeto *(en sí)* se presenta a la conciencia es una relación de nulificación: el objeto que se presenta a la conciencia como lo que *no es conciencia.* De manera análoga, la otra existencia es tal en cuanto *no es la mía.* Esta negación es la base de la existencia del otro, que, por lo tanto, se convierte, según Sartre, en una cosa entre las otras cosas del mundo.

Ahora bien, la existencia como conciencia es la posibilidad permanente de nulificación y, como tal, es libertad, y libertad absoluta. Dice Sartre: "Estoy condenado a vivir más allá de mi esencia, más allá de los móviles y los motivos de mi acto: estoy condenado a ser libre." Esta libertad se realiza en la *proyección continua* que el hombre hace de su vida, sobre todo en la formación de ese *proyecto fundamental* en que están incluidos los actos y las voliciones particulares y que constituye la posibilidad última del hombre, su elección original. Sin duda alguna, el proyecto fundamental deja un cierto margen de contingencia a las voliciones y a los actos particulares, pero la libertad originaria es la inherente a la elección de este proyecto. Y es una libertad absolutamente incondicionada.

Todo lo que acontece en el mundo se remonta a la libertad y a la responsabilidad de la elección originaria; por eso, nada de lo que le acontece al hombre puede llamarse inhumano. Por otra parte, Sartre afirma con igual decisión el fracaso final e ineluctable de todo proyecto humano. En efecto, todo proyecto arranca de un "deseo de ser", que es un deseo de ser total y absoluto: un deseo de ser Dios. Pero la imposibilidad para el hombre de ser Dios determina, como consecuencia, el fracaso de todos los proyectos apoyados en este deseo. Por consiguiente, Sartre llega a la misma conclusión que Heidegger y Jaspers: la perfecta equivalencia de todas las posibilidades que el hombre puede contemplar en su incesante proyectar.

109. OTRAS FORMAS DE EXISTENCIALISMO

Con las formas acabadas de exponer de existencialismo (Heidegger, Jaspers y Sartre) contrastan las del existencialismo teológico francés (Marcel, Le Senne, Lavelle), menos dependientes de la fenomenología y más de la tradición espiritualista, que consideran a la existencia humana como suspendida —en cuanto a sus posibilidades— del ser de Dios y por lo mismo como garantizada por este ser tocante a la realización de las posibilidades mismas. Heidegger, Jaspers, Sartre consideran las posibilidades constitutivas de la existencia humana como carentes de cualquier garantía de realización y por ello como destinadas al fracaso. El existencialismo teológico considera las posibilidades de la existencia humana (por lo menos las auténticas) como garantizadas por Dios y por ello como destinadas al éxito. Los puntos de vista de estas dos formas de existencialismo son simétricos y opuestos.

Obviamente, esos puntos de vista dejan abierta otra alternativa: que la existencia humana esté constituida de posibilidades que no están necesariamente destinadas ni al fracaso ni al éxito y que, para su realización, pueden tener garantías parciales, limitadas, fraguadas por el hombre mismo y producto de sus técnicas de trabajo y vida cooperativa. Ésta es la alternativa del llamado *existencialismo* positivo que ha encontrado defensores y seguidores en Italia.

Por lo demás, es de señalar cómo en tal caso se verifica un nuevo encuentro entre las exigencias propias del existencialismo y de las de otras corrientes de la filosofía contemporánea, sobre todo el instrumentalismo de Dewey y ciertas formas de filosofía de la ciencia. El existencialismo, y, antes de él, la fenomenología, reivindicaron el valor primario, irreductible de la auténtica experiencia humana, contra los esquemas de la ciencia cuya función es en último término práctica y utilitaria. De aquí la exigencia *contemplativista* de la fenomenología y la crítica contra la *existencia anónima* y banal por parte de las existencialistas. Pero cuando la ciencia misma reconoce su carácter tecnicoinstrumental para afirmar experiencias individuales y sociales más ricas, más vitales y más auténticas en su historicidad progresiva; cuando por otra parte el concepto de las ciencias como libres construcciones hipotéticas y experimentales (en vez de simples generalizaciones de determinadas experiencias) ha devuelto su autonomía a la actividad cognoscitiva del hombre, ello significa que se ha restablecido la primacía absoluta de las existencias concretas e individuales, así como de los significados vivos de sus experiencias, por sobre cualquier otro pretendido valor cognoscitivo y práctico. Esta primacía es el postulado sobre el que puede fundarse con mayor provecho una obra concreta de reconstrucción social y educativa enderezada a realizar la comprensión universal entre todos los hombres, independientemente de su raza o credo político.

XVII. JOHN DEWEY Y LA ESCUELA "PROGRESIVA" NORTEAMERICANA

11O. LA OBRA DE DEWEY

Ningún filósofo contemporáneo ha ejercido tanta influencia sobre el pensamiento, la cultura, la usanza política y, especialmente, sobre la praxis educativa del mundo civilizado, como el norteamericano John Dewey (1859-1952). Dewey nació en Burlington, Vermont. Estudió en la Universidad John Hopkins de Baltimore, donde tuvo como maestros al hegeliano George Sylvester Morris, y *al* fundador de la psicología de la era evolutiva, G. Stanley Hall. Más adelante cayó bajo la influencia de Peirce (cf. § 94) y empezó a elaborar una forma de pragmatismo llamada *instrumentalismo* por el acento que pone en el valor instrumental del conocimiento (y del pensamiento en general) para resolver situaciones problemáticas reales de nuestra existencia.

Enseñó en varias universidades. En 1894, la de Chicago lo llamó para que enseñara además pedagogía. En 1904 se trasfirió a la Universidad de Columbia, de Nueva York, donde permaneció hasta su jubilación, en 1922. En ningún momento de su vida dejó de combatir en defensa de la democracia, la justicia y la igualdad entre las razas y las clases sociales, ejerciendo la gran autoridad moral que había adquirido.

Entre las obras más importantes de Dewey, muchas son de pedagogía como *Mi credo pedagógico* (1897), *Escuela y sociedad* (1899 y *Democracia y educación* (1916), que es también uno de sus escritos filosóficamente más importantes. *Escuela y sociedad* se compone de una serie de conferencias donde Dewey expone sus experiencias en una pequeña escuela experimental que había fundado en 1896, en Chicago, en conexión con su enseñanza de la pedagogía en la Universidad de aquella ciudad y que, por lo mismo, se llamó "escuela laboratorio".

También el breve tratado de lógica "instrumentalista" *Cómo pensamos* (1910) se escribió teniendo en cuenta sobre todo sus aplicaciones pedagógicas (fue traducido al francés por Decroly).

De carácter más propiamente filosófico son las obras de la madurez: *La experiencia y la naturaleza (*1925)*, La busca de la certeza* (1930) y *Lógica, teoría de la investigación* (1938).

De los muchos influjos que contribuyeron a la formación de Dewey los más importantes son los de Hegel, Darwin y Peirce. Del último aprendió a analizar el significado de una idea en términos de consecuencias prácticas diferenciales consiguientes a su aplicación. De Darwin tomó el modelo biológico que le permitió asimilar todos los "problemas" reales a una falta de ajuste entre organismo y ambiente. De Hegel sacó los caracteres filosóficamente más importantes de su planteamiento. La realidad es un todo unitario *(monismo)* cuyas articulaciones y oposiciones son siempre relativas, momentos de un *desarrollo,* no divisiones estáticas. Pero, mientras para Hegel todo es racionalidad absoluta, necesidad y certidumbre, para Dewey el todo muestra caracteres de incertidumbre y error, de precariedad y riesgo, y la razón no es más que un medio para alcanzar una situación de mayor estabilidad y seguridad.

111. DEWEY: LA EXPERIENCIA

Dewey parte de la experiencia; pero ésta no *se* identifica ni con la conciencia ni con la subjetividad. La experiencia es mucho más vasta que la conciencia porque comprende también la ignorancia, el hábito, todo lo que es "crepuscular, vago, oscuro y misterioso" y que como tal no forma parte de la conciencia. El error del empirismo clásico (cuya tradición continúa el pragmatismo) es precisamente haber reducido la experiencia a conciencia. Son parte de la experiencia los aspectos

desfavorables, precarios, inciertos, irracionales y odiosos del universo, con el mismo derecho que los aspectos nobles, honorables y verdaderos.

La experiencia tampoco coincide con la subjetividad porque no es sólo un "experir", es decir, una sucesión de sensaciones, imágenes e impresiones personales. Todos los procesos del experimentar son acciones o actitudes referidas a cosas más allá de tales procesos; por consiguiente, no son subjetivos. Amar, odiar, desear, temer, creer y negar no son estados del espíritu, sino operaciones activas que conciernen a otras cosas. Para la reflexión filosófica, la experiencia debe entenderse en su significado más amplio y comprende el sol, las nubes, la semilla, la cosecha y, al mismo tiempo, el hombre que trabaja, siembra, inventa, sufre, goza. De tal manera, la experiencia abraza entero el mundo de los sucesos y las personas y es esencialmente historia.

Dewey insiste en el carácter fundamental de precariedad que presenta el mundo de la experiencia. La comedia, dice, es tan auténtica como la tragedia, pero da una nota más superficial de la realidad. La distribución desordenada del bien y el mal en el mundo evidencia el carácter incierto y precario de la existencia. La filosofía se ha ocupado sobre todo del orden, la unidad y la bondad del mundo; pero el desorden, la multiplicidad y la mudanza están intrínsecamente mezclados con sus contrarios y deben considerarse tan reales como éstos. Por otra parte, si la precariedad de la existencia es el origen de todas las perturbaciones, se debe considerar también como la condición indispensable de toda idealidad. En efecto, estimula la investigación que en otras condiciones no tendría sentido. Y tanto el pensamiento como la razón son procedimientos intencionales para trasformar un estado de confusión e indeterminación en algo más armonioso y ordenado.

112. DEWEY: LA LÓGICA COMO TEORÍA DE LA BÚSQUEDA

Para Dewey, la lógica tiene un valor instrumental y operativo, pues "la función del pensamiento reflexivo es... trasformar una situación en la que se tienen experiencias caracterizadas por oscuridad, dudas, conflictos, es decir, perturbadas, en una situación clara, coherente, ordenada, armoniosa".

Toda investigación parte, pues, de una *situación problemática* de incertidumbre y duda. Una situación problemática es tal no sólo subjetivamente, ni sólo objetivamente, pues precede incluso a la distinción entre sujeto y objeto que surge funcionalmente *en* la investigación y *para* la investigación. Por otra parte, la situación problemática no es el caso puro, en presencia del cual no se emprende una investigación, sino que "se pierde la cabeza". Dewey considera la situación problemática como el primer momento de la búsqueda, dado que en alguna forma *sugiere,* aun cuando sólo sea vagamente, una solución, una idea de cómo resolverla. El *segundo* momento de la investigación es el desarrollo de esta sugerencia, de esta idea, mediante el raciocinio, lo que Dewey llama la *intelectualización* del problema. El *tercer* momento consiste en la *observación* y el *experimento,* o *sea, en* ensayar las diversas hipótesis planteadas para comprobar o no su inadecuación. El *cuarto* momento consistirá en una reelaboración intelectual de las hipótesis originarias. De esta forma, se formulan ideas nuevas que tienen en el *quinto* momento su verificación, que puede consistir sin más en la aplicación práctica o en nuevas observaciones o experimentos comprobatorios. Como quiera que sea, la situación problemática se supera de tal modo transformándose en "un todo unificado".

Salvo alguna oscilación de poca importancia, Dewey se mantuvo fiel a este esquema general de la manera como debe proceder una investigación y lo aplicó tanto al mundo del sentido común como al dominio de la ciencia. Estos cinco momentos de la investigación no son otra cosa que una articulación ulterior del esquema fundamental de todo comportamiento biológico que, en todos los casos, 1) es estimulado por una situación de desequilibrio, 2) consiste en una serie de actos que intentan reintegrar la armonía entre organismo y ambiente, y 3) desemboca, si tiene buen éxito, en una situación de equilibrio restablecido, de la que se eliminan los conflictos.

Ésta es la "matriz biológica" de la investigación. Pero la investigación acontece no sólo en la dimensión *existencial,* como la reacción biológica elemental, sino también en una dimensión *intelectual* hecha de representaciones mentales de operaciones posibles y de sus resultados (ideas) previsibles, a menudo indicados por símbolos colegados entre sí. En la investigación, ambos aspectos, el existencial y el ideacional, están estrechamente "conjugados" y en sus cinco momentos el acento recae alternativamente sobre el uno o sobre el otro.

Ahora bien, la dimensión de las "ideas" y de los "símbolos" no se puede consolidar y desarrollar sino en la interacción social. Por lo tanto, la investigación tiene también una "matriz social", en la que emerge el lenguaje, que sólo permite la constitución de cuerpos de conocimientos, en primer término, el conocimiento del *sentido común,* constituido por las tradiciones, las ocupaciones técnicas, los intereses y las instituciones de un grupo social.

En seguida, la ciencia procede a liberar lentamente a los significados lingüísticos de toda referencia a tales o cuales grupos sociales dando origen a nuevos lenguajes regulados exclusivamente por el principio de la organización más clara y funcional para los fines de la materia tratada. En el lenguaje científico, los significados de los términos son *relaciones* con otros términos, es decir, han dejado de ser *cualidades.* Por eso la ciencia permite hacer previsiones de gran alcance, a veces incluso en campos muy distantes (por lo menos en apariencia) de aquel en que se verifican las observaciones, y por eso recurre mucho al método matemático, que se ocupa de las relaciones entre relaciones.

Pero, como hemos visto, si bien la investigación culmina en la investigación científica, también se verifica en el modesto ámbito del sentido común; dondequiera que hay vida consciente, vida espiritual, hay investigación, o por mejor decir, la investigación *constituye* el sujeto conociente mismo, que no es nada sin aquélla y que no existe independientemente de ella. "Una persona, o más generalmente, un organismo —dice Dewey— se *convierte* en sujeto conociente, en virtud de su entregarse a operaciones de investigación controlada."

113. DEWEY: NATURALEZA Y EXPERIENCIA, HECHOS Y VALORES

Por consiguiente, la posición de Dewey es naturalista, en cuanto percibe una continuidad plena entre el mundo biológico y el mundo espiritual. Más específicamente, el *espíritu* es para Dewey el sistema de creencias, nociones e intereses, aceptaciones y rechazos, que se forma por influencia del hábito y la tradición. El espíritu existe en los individuos, pero no es el individuo. El individuo, el sujeto, el yo individual se constituye funcionalmente en el acto por el cual emerge del espíritu de su grupo y de su tiempo como agente de soluciones originales que superan el hábito y la rutina. La *conciencia* individual es como el foco de una situación que exige cambios, es como el punto de apoyo sobre el cual gira todo un complejo de circunstancias que de otro modo quedarían bloqueadas.

De esa forma, en el curso infinito de sucesos concatenados e interactuantes que es el mundo de la naturaleza, algunos de los procesos más sutiles *se* traducen en orientaciones totalmente nuevas, y de esa manera el espíritu emerge del mundo natural no para negarlo, sino para darle una cualificación nueva y esencial. Sin el espíritu, la naturaleza no sería la misma naturaleza.

Por consiguiente, el naturalismo de Dewey es *antirreduccionista* y no tiene ningún contacto con ninguna forma de materialismo. Es decir, niega que sea posible *reducir* lo más alto a lo más bajo, lo espiritual a lo corporal, lo humano a lo biológico, la vida a la materia inanimada.

Por otra parte, el naturalismo de Dewey es *crítico* en el sentido de que rechaza las unilateralidades del positivismo y del idealismo. Si bien es cierto que "la experiencia se da en la naturaleza", también lo es que "la naturaleza se da en la experiencia". O sea: si es justo tratar de interpretar la experiencia humana como culminación de procesos naturales de carácter biológico, social, etcétera, es igualmente justo y necesario no olvidar que, incluso nuestro concepto de la naturaleza, por mucho que esté perfeccionado y enriquecido científicamente, es una construcción

realizada dentro de nuestra experiencia y en función de ella.

Dewey aclara que este "círculo experiencia-naturaleza" no es un "círculo vicioso", sino más bien un "círculo histórico", en cuanto el ahondamiento alterno de los dos aspectos da origen a un progreso efectivo.

En sus últimas obras Dewey desarrolla a este respecto el concepto de "transacción", vocablo con el que designa tanto la estrecha y vital interconexión existente entre todos los aspectos del universo, inclusive la experiencia humana, como el hecho de que cualquier acto de conocimiento es al mismo tiempo función de un organismo y un ambiente, de modo que en el acto confluyen no sólo datos sensoriales y esquemas racionales, sino también expectativas, esperanzas, sentimientos, pasiones, inclinaciones intelectuales y prácticas del sujeto conociente. Como ya hemos dicho, el sujeto conociente no existe antes de la investigación, sino que se constituye en ella y para ella. Precisamente por eso, Dewey distingue entre *interacción,* que acontece entre entidades definidas y estables, y *transacción,* proceso constitutivo de los mismos términos interesados, en particular del "conociente" y de lo que es "conocido".

Incluso el acto cognoscitivo más elemental, la *percepción,* es para Dewey una transacción entre un haz de expectativas, hábitos, esperanzas y temores, por una parte, y ciertos estímulos sensibles específicos, por la otra. En efecto, una percepción es una especie de prognosis relampagueante de lo que acontecerá si se cumplen ciertos actos ulteriores, es decir, interpretaciones de datos en función de posibilidades vitales. Antes bien, según Dewey, la palabra "datos" es engañosa y habría que decir más bien "asunciones", en cuanto en cada situación particular escogemos como verdaderamente significativos, esto es, como constituyendo "los hechos del caso", ciertos estímulos sensibles de preferencia a otros. De tal forma, niega Dewey la existencia psicológica de "sensaciones" más elementales que las percepciones. En realidad, observa, no hay nada más complejo que las pretendidas sensaciones simples estudiadas en los laboratorios.

Por consiguiente, también desde este punto de vista el concepto de experiencia en Dewey se aparta mucho del empirista. La experiencia no es un agregado de sensaciones o ideas simples, sino un empeño activo y en cierto modo social. También lo puramente "mental" saca todos sus "significados" de actividades sociales.

El desplegamiento pleno, armonioso, rico en perspectivas y posibilidades ulteriores, de nuestras facultades activas, es para Dewey el supremo *valor.* Hay muchas cosas que tienen la virtud de satisfacernos, que son valores *de hecho* en un momento determinado, pero los valores más propiamente humanos, que emergen de la experiencia sometida a una crítica inteligente, los valores *de derecho,* son los que prometen de conferir una calidad cada vez más alta y plena a nuestra experiencia, de volverla más activa, comunicativa, compartida y fecunda.

Por lo tanto, no existen valores o *fines absolutos.* Al margen de las necesidades biológicas inmediatas, los fines propiamente humanos, que no sean puras fantasías estériles, son proyectos construidos en términos de los medios necesarios para su realización y surgen precisamente de esos medios, es decir, del haz de actividades que prometen actualizar su valor, su cualidad deseable. Para Dewey los medios son "las partes fraccionarias del fin". Sólo un loco sacrifica el presente al porvenir; el sabio elige finalidades que enriquezcan de significados sus actividades presentes y futuras. Los fines del trabajo tienen en común con los del juego la característica de que se eligen valuando en lo esencial la cualidad de las actividades por las cuales se logra su consecución; pero mientras *la finalidad* del juego (en cuanto finalidad consciente), una vez alcanzada, marca también *el fin* de las actividades emprendidas, pues no es otra cosa que el *medio procesal* por el que se vuelven posibles esas actividades coordinadas (por ejemplo, las que supone la construcción de un castillo de arena), la finalidad del trabajo, una vez alcanzada, se trasforma de *medio procesal* con funciones análogas, en *medio material* para nuevas actividades. Quien se construye una casa con las propias manos, al terminarla empieza por medio de ella las actividades conexas con la posesión de una casa.

De esto resulta que el trabajo germina del juego como actividad que tiene garantizada una mayor continuidad, una riqueza más variada y plena de significados personales y sociales. Pero tampoco

en el caso del trabajo se sacrifica el presente al futuro; ese mayor cúmulo de significados y perspectivas de que se enriquece nuestra actividad actual, nos lleva a poner en ésta un *interés* tan grande que nos induce a realizar un esfuerzo más intenso y sostenido.

Dewey esgrimió esta teoría del estrecho nexo entre interés genuino y esfuerzo así contra los seguidores de Herbart, para quienes sólo el interés (y no el esfuerzo) era fecundo en aprendizaje efectivo, como contra el hegelismo para el que todas las conquistas efectivas estaban ligadas al esfuerzo y a la disciplina. El esfuerzo sin interés es práctica de trabajo forzado, pero un interés que no suscita esfuerzo no es un interés verdadero. El interés auténtico es por naturaleza algo activo y dinámico. "Todo lo que facilita el movimiento de nuestro espíritu, todo lo que le hace avanzar, encierra necesariamente un interés intrínseco."

114. EL "CREDO PEDAGÓGICO" DE DEWEY

La doctrina del interés es la base de la pedagogía de Dewey. No se puede suscitar artificialmente interés por algo que no es capaz de suscitarlo por sí mismo. Es indispensable que la enseñanza se funde en intereses reales. Pero por otra parte el interés no es un dato, no es algo fijo y estático; ligado como está a la actividad, cambia y evoluciona al complicarse y enriquecerse la actividad misma. Por lo tanto, es un error detenerse demasiado a considerar los intereses fijándolos en sus formas actuales pues, en efecto, es necesario obligarlos a que evolucionen suministrándoles todas las ocasiones posibles para traducirse en actividades conexas. Ésta es la tesis capital de un breve escrito del año 1897 titulado *Mi credo pedagógico,* donde Dewey expone sucintamente los puntos principales de sus ideas pedagógicas.

La educación "se 'deriva de la participación del individuo en la conciencia social de la especie"; es un proceso "que empieza inconscientemente, casi en el instante mismo del nacimiento, y que modela sin cesar las facultades del individuo, saturando su conciencia, formando sus hábitos, ejercitando sus ideas y despertando sus sentimientos y emociones". De tal modo se convierte, poco a poco, en un "heredero del capital consolidado de la civilización".

El proceso educativo tiene dos aspectos: uno *psicológico,* que consiste en la exteriorización y el despliegue de las potencialidades del individuo, y otro *social* que consiste en preparar y adaptar al individuo a las tareas que desempeñará en la sociedad. A menudo, estos dos aspectos están en grave oposición entre sí, pero esa oposición se atenúa y puede desaparecer si tenemos presente que las potencialidades del individuo en desarrollo carecen de significado fuera de un ambiente social (así como el balbuceo instintivo del lactante no se convierte en la base del lenguaje si no es a través de la respuesta que suscita en quienes lo circundan), y que, por otra parte, "la única 'adaptación' posible que podemos dar al niño es, en las condiciones actuales, la que se produce al hacerlo entrar en posesión completa de todas sus facultades". Las "condiciones actuales" a que se refería Dewey al finalizar el siglo pasado, eran las de un rápido progreso tecnológico y politicosocial, progreso que hoy se ha vuelto más apremiante, de manera que las admoniciones del filósofo a ese respecto siguen siendo actuales en grado sumo.

"Con el advenimiento de la democracia y de las modernas condiciones industriales —escribe Dewey— se ha vuelto imposible predecir con precisión lo que será la civilización dentro de veinte años. Por consiguiente, es imposible preparar al niño para enfrentar un orden preciso de condiciones. Prepararlo para la vida futura significa hacerlo dueño de sí; significa educarlo de modo que consiga rápidamente el gobierno completo y rápido de todas sus capacidades; que su ojo, su oído y su mano puedan ser instrumentos de mando siempre listos; que su juicio sea capaz de aferrar las condiciones en las cuales debe trabajar y las fuerzas que debe poner en movimiento para poder actuar económica y eficazmente. Alcanzar esta adaptación es imposible si no se tienen constantemente en cuenta las facultades, los gustos y los intereses propios del individuo, es decir, si la educación no se convierte constantemente en términos psicológicos."

Por lo tanto, de los dos aspectos de la educación "el psicológico es fundamental", mientras que

insistir en “la definición social de la educación como 'adaptación' a la civilización, la convierte en un proceso forzado y externo tendiente a subordinar la libertad del individuo a una situación social y política dada de antemano”. La personalidad individual es, pues, el único agente de progreso efectivo; para desarrollarla por completo, y no para coartarla, la educación debe asumir una fisonomía y un carácter sociales.

Por tanto, la escuela misma debe organizarse como una “comunidad, donde están concentrados todos los medios más eficaces para hacer al niño partícipe de los bienes heredados de la especie”, y donde la educación se realice como “un proceso de vida y no como preparación para el porvenir”.

“La escuela —insiste Dewey— debe representar la vida actual, una vida que sea tan real y vital para el niño como la que vive en su casa- en el vecindario o en el campe de juego... Entendida como una vida social simplificada, la vida de la escuela debe desenvolverse gradualmente a partir de la vida doméstica.” A su vez, “la disciplina escolar debe emanar de la vida de la escuela, entendida como un todo, y no directamente del profesor”.

La vida activa y social del niño debe ser asimismo el centro alrededor del cual se organizan progresivamente .las diversas “materias”, en primer lugar, las que lo familiarizan con su ambiente, en el tiempo y en el espacio (historia, geografía, nociones científicas), después, las que le proporcionan los instrumentos propios para ahondar en las primeras (leer, escribir, contar). Pero las actividades manuales, expresivas o constructivas, seguirán siendo el “centro de correlación” de todos los estudios y abarcarán de la cocina y la costura al modelado, al hilado, al tejido, a la carpintería, etcétera.

En Dewey, como es natural, el concepto de las actividades manuales y su función se relaciona con su concepto sobre el modo como procede la actividad mental. A diferencia del método Montessori (cf. § 123) no se suministra al niño un material ya formado, ya “intelectualizado”, sino materiales brutos (arcilla, lana, algodón, madera, paja, etcétera), con los que el niño no tarda en *proyectar* la factura de algo, desarrollando ideas que le vienen de sugestiones sociales y de ciertos resultados primeros obtenidos por casualidad. La comparación continua entre los proyectos y los resultados produce un ahondamiento intelectual, se convierte en una forma de indagación ininterrumpida. Para Dewey, el aspecto científico, el técnico y el artístico están íntimamente fundidos en las primeras actividades del niño en que se permite a éste desarrollar sus potencialidades en un sentido activo y social.

115. DEWEY: EL MÉTODO

En *Escuela y sociedad,* Dewey subraya la importancia que tienen, incluso desde el punto de vista educativo, las trasformaciones tecnológicas y la llamada “revolución industrial”. En otros tiempos, cuando los bienes se producían en su mayoría directamente o por lo menos en los talleres artesanales del vecindario, el niño podía observar los diversos procesos y ofrecer pronto su ayuda, primero bajo forma de juego e imitación, luego casi como un aprendizaje, en toda clase de actividades y servicios sociales. Por consiguiente, fuera de la escuela propiamente dicha contaba con otra escuela de la inteligencia, del carácter y de la socialidad, de tal modo que la primera podía limitarse a enseñarle las pocas habilidades instrumentales que difícilmente hubiera podido aprender en modo natural y espontáneo en el ambiente de los adultos o los coetáneos.

La revolución industrial ha eliminado todo esto, y éste es el motivo por el cual la escuela debe organizarse de manera de ofrecer la variedad de experiencias productivas y sociales que ya no se pueden recoger fuera de ella.

Por tanto, la escuela debe ser un ambiente de vida y trabajo. Salvo esta indicación general, Dewey se resiste a formular métodos didácticos precisos. En efecto, el verdadero método de enseñanza se identifica con el método general de la investigación, según lo manifestado y especificado por el mismo Dewey en *Democracia y educación-* En cada uno de los cinco momentos de la investigación que hemos expuesto arriba, hay implícitas orientaciones didácticas especificas.

En primer lugar, es necesario que el niño pueda adquirir sin apresuramiento y en la máxima libertad sus experiencias, de modo que en un momento determinado surjan de éstas *situaciones problemáticas* que el niño perciba como tales ("algo que presente algo nuevo [y, por lo tanto, incierto o problemático} y, sin embargo, lo bastante ligado con los hábitos predominantes como para provocar una respuesta eficaz"). La "asignación de problemas" es un sustituto harto fácil y con frecuencia dañoso de la labor requerida para propiciar la génesis de problemas reales, pero el maestro cae en él por el hecho de que "el instrumental y la disposición material del aula escolar común y corriente son hostiles a la verificación de las situaciones reales de la experiencia". Por desgracia, el único tipo (o casi) de problema que se le plantea al alumno en la escuela tradicional es el de "satisfacer las exigencias particulares del maestro... descubrir qué quiere el maestro, qué podrá satisfacerlo al repetir la lección, o en el examen, o en la conducta".

Dada una situación problemática genuina, debe darse al niño la oportunidad de *delimitarla y precisarla intelectualmente* por sí solo (sin que se pretenda, dice Dewey criticando a la Montessori, "conducir inmediatamente a los alumnos al material que expresa las distinciones intelectuales realizadas por los adultos").

Cuando se tienen ideas o hipótesis se parte en busca de *datos,* de *material* de observación y experimento. Al niño debe darse la oportunidad de realizar observaciones e investigaciones directas, y debe tener a su disposición materiales de consulta. Pero en la escuela común, observa Dewey, "en general hay demasiada y demasiado poca información proporcionada por otros", es decir, hay demasiados libros de texto y demasiado pocos libros y repertorios de consulta.

El cuarto momento de la búsqueda es el de la reelaboración de las hipótesis originales y necesitaría que *el niño se hubiese formado por sí solo sus "ideas", en* vez de adquirirlas ya hechas a millares, como suele suceder en las escuelas. "Por lo común —dice Dewey— no nos preocupamos lo más mínimo de hacer que el alumno se vea comprometido en situaciones significativas en las que su actividad genere, sostenga o reafirme ideas, es decir, significados y conexiones percibidas." Pero esto no significa que el maestro debe mantenerse a distancia en calidad de observador. "La alternativa del método consistente en suministrar un argumento ya formulado y escuchar con qué exactitud se le reproduce, no es ceder al discípulo, sino el participar en su actividad. En esta actividad compartida, el maestro aprende y el escolar, sin saberlo, enseña y, para decirlo de una vez, mientras menos conciencia haya de dar y recibir instrucción por una parte y por la otra mejor será."

En cuanto a la última fase de la indagación, o sea, el restablecimiento de una *situación integrada,* mediante la aplicación de las ideas elaboradas o por lo menos mediante su comprobación, es evidente que parece realizarse en muchos de los métodos actuales que insisten en que se debe *aplicar* lo aprendido; pero como no se parte de situaciones verdaderas, problemáticas para el alumno, esa aplicación resulta exterior y artificiosa y no enriquece la experiencia ordinaria, ni constituye una novedad vital.

Habiendo hecho esta s observaciones críticas, Dewey concluye como sigue: "Si nos hemos detenido especialmente en el aspecto negativo, ha sido con la intención de sugerir medidas positivas aptas para el desarrollo eficaz del pensamiento. Cuando una escuela está dotada de laboratorio, taller y jardín, cuando se usan libremente dramatizaciones, representaciones y juegos, entonces existe la posibilidad de reproducir las situaciones de la vida y adquirir y aplicar nociones e ideas al desarrollo de experiencias progresivas. Las ideas no quedan aisladas, no forman una isla aparte. Animan y enriquecen el curso ordinario de la vida. El aprendizaje se vuelve vital en virtud de su función, en virtud del puesto que ocupa en la dirección de la acción."

116. DEWEY: LA EDUCACIÓN Y EL PROGRESO SOCIAL

Según Dewey, la "educación es el método fundamental del progreso y de la acción social" y "el maestro al enseñar no sólo educa individuos, sino que contribuye a formar una vida social justa".

Por otra parte, "una vida social justa" no puede ser un ideal estático y fijo. Dewey contrapone la

idea de una "sociedad que se planifica incesantemente" a la idea de una "sociedad planificada". En contraposición con el viejo liberalismo individualista, Dewey se propone fomentar un liberalismo nuevo, que no tema intervenciones incluso radicales en el campo económico y político y que, al mismo tiempo, se esfuerce por dejar un máximo de iniciativa y autonomía al individuo y a sus libres y múltiples formas de asociación. Comoquiera

que sea, es necesario ampliar y perfeccionar el control social sobre las estructuras económicas y políticas: el problema más urgente y dramático del mundo contemporáneo es haber puesto en la mano al hombre las formidables armas y técnicas productivas creadas por el progreso científico alcanzado en varios campos, sin que se haya verificado en el ámbito de las ciencias humanas y sociales un progreso análogo merced al cual se pueda aplicar una técnica oportuna (o "ingeniería social") capaz de sanar los conflictos, eliminar las injusticias y superar los prejuicios y las hostilidades de raza, religión, nación y clase social.

Según Dewey, el único medio para evitar que el hombre sucumba al desequilibrio que se ha creado en ciertos campos y la estasis relativa que se registra en el dominio social y político, consiste en llevar el método científico al campo de los problemas humanos. En efecto, el método científico no es moralmente indiferente y neutral; al contrario, en cuanto *método científico* propiamente dicho, diverso de las simples *técnicas aplicativas* que se aprenden ya hechas, es el método de la comunicación de la tolerancia, de la apertura mental, de la prontitud a reconocer el propio error ("falibilismo", es el término empleado por Peirce que Dewey adoptó), de la disposición a comprender las ideas ajenas sin imponer las propias.

Por eso Dewey patrocinó siempre, con ardor, la causa de las ciencias del hombre (psicología, sociología, antropología, etcétera), pero poniendo al mismo tiempo en guardia a los educadores contra la tentación de trasponer mecánicamente al campo educativo resultados científicos particulares, trasposición peligrosa sobre todo tratándose de ciencias en estado embrional o casi embrional. Dewey polemizaba también contra el abuso de las mediciones de la inteligencia y de otras características de la personalidad sobre las cuales algunos querrían fundar nuevas jerarquías sociales.

Lo que el educador debe tomar de las ciencias no son ciertos resultados inmediatamente aplicables, ni tanto menos la tendencia a emplear sin ton ni son criterios cuantitativos. Lo que debe adoptar es, esencialmente, la *actitud científica,* entendida ésta como una actitud abierta y comprensiva, limpia de prejuicios, dispuesta siempre a poner las ideas a prueba en la experiencia y a modificarlas sólo de conformidad con la experiencia misma. La riqueza de significados que tiene en Dewey el término "experiencia" nos da la medida del empeño implícito en esa exigencia.

117. WILLIAM HEARD KILPATRICK

Durante una gran parte del siglo XIX, la educación en los Estados Unidos había repetido con cierto retardo la evolución de la pedagogía en Europa, esto es, sucesivamente, las ideas pestalozzianas, los métodos de Fröbel y de Herbert. Pero en 1876, el coronel retirado Francis William Parker fundó en Quincy, cerca de Boston, una escuela revolucionaria en cuanto estaba en buena parte sometida al autogobierno de los alumnos y donde se aplicaba la máxima que habría de considerarse como representativa de la escuela de Dewey: "learning by doing" ("aprender haciendo".) Posteriormente, Parker se trasladó a Chicago donde fundó la escuela que aún lleva su nombre y estrechó una cordial amistad con Dewey. Puede decirse que a partir de ese momento Parker empezó a llevar a la práctica los principios esenciales de la pedagogía deweyana, que podría considerarse también como un modo de "interpretar" la experiencia de este educador genial, amén de la realizada por Dewey en su propia "escuela laboratorio".

William Heard Kilpatrick (nacido en 1871 en White Plains, Georgia) fue el pedagogo que realizó el mayor esfuerzo para que el nuevo tipo de educación, tal como se delineaba en la obra de Parker y se articulaba filosóficamente en el riguroso pensamiento de Dewey, pudiera difundirse y

desarrollarse con la ayuda de indicaciones metodológicas que fuesen, al mismo tiempo, suficientemente precisas tomo para no exigir demasiado de la inventiva de los maestros y lo bastante elásticas como para no coartar su capacidad de iniciativa original. De esa forma nació el *Método de los proyectos,* título de una obra de Kilpatrick del año de 1918 a la que siguieron, significativamente, dos ensayos críticos sobre el método de la Montessori y de Fröbel.

Un "proyecto" es un plan de trabajo libremente elegido con el objeto de realizar algo que nos interesa. Ya en Dewey, el aprendizaje estaba ligado a la actividad intencional, pero Kilpatrick distingue ulteriormente entre los casos en que esa actividad se organiza en vista de una nueva aclaración cognoscitiva que se estima necesaria, y los casos en que la actividad es más "práctica", es decir, en que está enderezada a realizar concretamente algo que agrada e interesa, como es el caso del "proyecto del productor" (o de quien desea construir algo, trátese de un cometa o papalote, una conejera, o una colección de minerales) o del "proyecto del consumidor" (que se refiere siempre a un disfrute estético: gozar una música o un paisaje real o reproducido).

El "proyecto del problema", que se propone satisfacer una curiosidad intelectual, nace normalmente en el curso de actividades que persiguen proyectos del primero o del segundo tipo, puesto que "todo propósito de producir, sobre todo si reviste un carácter educativo, implicará ciertas dificultades que a su vez estimularán el pensamiento".

Existe por último un cuarto tipo de proyecto, el "proyecto de adiestramiento" o "de aprendizaje específico" que se propone conseguir "una cierta forma o grado de pericia o conocimiento", como aprender los verbos irregulares franceses o adquirir una cierta velocidad al sumar columnas de cifras.

Este último tipo de proyecto es el que parece heredar las funciones normalmente atribuidas a gran parte del trabajo escolar. Kilpatrick, al colocarlo en último término exigiendo que se trate de un "proyecto" auténtico, es decir, de una actividad dirigida intencionalmente a conseguir objetivos reputados corno válidos e importantes por los alumnos antes que por los profesores, demuestra la importancia que a sus ojos tienen las *motivaciones* del aprendizaje. En efecto, es posible aprender los verbos irregulares franceses para aprobar un examen, conseguir un premio o evitar un castigo, y no por el gusto de realizar un "proyecto" autónomo. E incluso es posible que se aprendan bien por lo que respecta a su función instrumental inmediata al escribir o fallar el francés. Pero en ambos casos los que Kilpatrick llama "aprendizajes concomitantes" serán diversos: en un caso se aprenderá al mismo tiempo a amar el francés y el estudio, al igual que las actividades escolares; en el otro se habrán creado inconscientemente sentimientos de hostilidad para con el aprendizaje de esas habilidades y las situaciones sociales que las exigen.

En la obra *Fundamentos del método* (1925) y en su reciente *Filosofía de la educación* (1951) Kilpatrick insiste en la distinción entre el "problema estricto del método" y el "problema lato del método". El primero se refiere exclusivamente a los diversos aprendizajes que se consideran importantes desde el punto de vista escolar o por su utilidad instrumental en la vida futura; el segundo, en cambio, abarca la formación entera del "carácter", es decir, del conjunto de las disposiciones emotivas y prácticas que maduran en un individuo. Entre esas disposiciones figuran en lugar especial las de índole social, lo que explica la importancia primaria concedida por Kilpatrick a los proyectos del productor que son aquellos en que con mayor naturalidad resalta el aspecto cooperativo y social.

Si Kilpatrick insiste en el aspecto social de la educación lo hace en cumplimiento de la que para él es la exigencia principal de una *Educación para una civilización en camino* (tal es el título de un ensaya de 1926). Los aspectos positivos que se deben fomentar en la civilización de nuestra época son la creciente integración social acompañada (desgraciadamente no siempre) por un respeto activo de la personalidad humana y de su poder *de* iniciativa, por un libre ejercicio de la inteligencia y la libertad de discusión. La pedagogía de Kilpatrick (que al final no quiso emplear más la gastada expresión "método de los proyectos") quiere ser esencialmente un modo para promover la convivencia democrática de los hombres orientándola en sentido progresivo, y educación progresiva se llamó en los Estados Unidos la educación caracterizada en esta forma. Y aunque el lozano

desarrollo de la educación progresiva no siguió únicamente la huella de las ideas de Kilpatrick fue éste sin embargo, quien expresó del modo más completo la necesidad de un nuevo humanismo social que en todo el mundo, pero sobre todo en los Estados Unidos, el esfuerzo de los educadores progresivos.

Aprendemos lo que vivimos es el título de una conferencia reciente de Kilpatrick que expresa a la perfección la voluntad de superar todo lo que de utilitarismo e individualista, en sentido vulgar, pudiera contener el lema "aprender haciendo" *(learning by doing),* considerado en general como la bandera de los métodos activos. Es la cualidad de la experiencia vital realizada en la escuela, la plenitud de sugerencias morales y la riqueza de significado social implícitas en nuestra experiencia de alumnos, lo que determina el sentido y el valor de nuestro aprendizaje puesto que "en cada caso de vida plena el pensamiento, el sentimiento y la acción de una persona obran conjuntamente. El proceso por el cual se añade un nuevo modo de comportarse al propio carácter es exactamente el proceso que denominamos aprendizaje".

Kilpatrick aboga pues por una integración completa de todos los factores educativos, intelectuales y emotivos, individuales y sociales, instrumentales y finalistas. Pero es de reconocer que en el plano más concretamente didáctico, no obstante hacer concesiones a las divisiones tradicionales (por ejemplo, en el nivel post-elemental, admite que una parte del horario escolar se divida en materias, mientras la otra debería dedicarse a un "programa de actividades"), no logra resolver con su planteamiento el problema de la motivación personal efectiva de ciertos aprendizajes, sobre todo "instrumentales". De ahí que se adviertan en Kilpatrick ciertas oscilaciones, pues mientras por una parte querría que la aritmética se aprendiese a medida que se presentara la ocasión, por la otra parece reconocer que tratándose de tales disciplinas fundamentales es lícito recurrir, si es necesario, incluso a la coerción, con objeto de que todos los alumnos las adquieran en grado suficiente.

Estas son las dificultades que los pedagogos se han propuesto resolver introduciendo métodos de enseñanza "individualizada" para estas habilidades instrumentales fundamentales.

118. CARLETON WASHBURNE Y HELEN PARKHURST

Los dos métodos de enseñanza individualizada que mayor difusión tuvieron en los Estados Unidos son los llamados, respectivamente, "sistema de Winnetka" y "plan de Dalton", de acuerdo con los lugares donde por vez primera se llevaron a la práctica.

Winnetka se encuentra en los suburbios de Chicago. En 1919 llegó ahí para ocupar el puesto de superintendente escolar, Carleton Wolsey Washburne (nacido en 1889), hijo de un médico y una autora de obras pedagógicas, quien había abandonado los estudios de medicina para dedicarse a la enseñanza y al estudio de los problemas conexos con una renovación radical para llevar a la práctica en gran escala los ideales de Parker y Dewey, a quien había conocido personalmente en la casa paterna de Chicago.

Según Washburn, estos ideales no podían llevarse a efecto con los medios propuestos por Dewey y Parker, es decir, con la integración de la enseñanza en todos sus aspectos y la creación de situaciones sociales mediante "proyectos" comunes. Según Washburn "partían sin más del supuesto de que una determinada actividad es apta para una clase entera, y que todos los niños de una clase están maduros para aprender cualquier materia requerida por el proyecto".

De nada sirve objetar que cada alumno llegará hasta donde le sea posible y que se efectuará una división natural de las tareas, en virtud de la cual cada uno de ellos cooperará en la realización del proyecto en la medida de *sus* fuerzas y aptitudes. Esto significaría privar a un cierto número de alumnos de la posibilidad de asimilar sólida y ordenadamente técnicas y habilidades que ningún miembro del consorcio humano puede permitirse de ignorar, aun cuando no todos pueden aprenderlas con igual rapidez.

Por tanto, según Washburn, existe un *programa mínimo* de habilidades y conocimientos

esenciales, formulado científicamente y con precisión y verificado sin cesar, que debe poder ser asimilado por cada alumno en las mejores condiciones para él, es decir, de acuerdo con su propio ritmo intelectual. Este programa mínimo se divide en materias instrumentales (lectura, escritura, aritmética) y materias sociales (historia, geografía, nociones de civismo). Establecido con carácter de experimental, fija *metas* sucesivas, las pone en relación con las diversas edades mentales (es decir, con la capacidad intelectual de los individuos, que pudiera no corresponder con la edad cronológica) y subdivide en *unidades de trabajo* el itinerario necesario para alcanzarlas.

Cada uno de los alumnos realiza individualmente la tarea de aprendizaje, para lo cual disponen de cuadernos especiales, o lo que es mejor de "libros de trabajo" y otros materiales estudiados para orientarlos paso a paso. Dicho material, además de ser *autoeducativo* es también *autocorrectivo: en el mismo* libro de trabajo, o aparte, el alumno dispone de series de preguntas con las cuales se ejercita y cuyos resultados puede confrontar con los propios *(tests* de encauzamiento). Por último, el maestro utiliza otra serie de preguntas *(tests* de comprobación) para comprobar el grado de habilidad y conocimientos alcanzado por el alumno, al cual, de acuerdo con los resultados, se le encamina hacia nuevas metas o se le invita a volver sobre las materias aún no asimiladas. Se puede avanzar rápidamente en una materia y permanecer estacionario en otras sin tener por ello que repetir el año. En el sistema de Winnetke no existen clases, ni siquiera como grupos homogéneos de niños del mismo desarrollo mental.

Por otra parte, este *programa mínimo* no es un fin en sí mismo; paralelamente hay un *programa de desarrollo* (actividades de grupo y creadoras) con relación al cual representa la armazón indispensable de conocimientos y habilidades. Se trata de composiciones libres, lecturas diversas, actividades manuales y estéticas, representaciones dramáticas, investigaciones científicas y sociales, etc. Ese programa de desarrollo se realiza esencialmente mediante actividades sociales que presentan notables afinidades con las propuestas por Kilpatrick, es decir, que adoptan la forma de iniciativas o proyectos en los que participan grupos de alumnos interesados en su realización.

En las escuelas de Winnetke uno de los proyectos más comunes es el que consiste en preparar una representación teatral. Un grupo de alumnos se encarga de escoger, adaptar o incluso escribir *ex novo* la obra, mientras otro se ocupa de la actuación y la dirección, y otro más cuida el decorado y el vestuario.

Los demás alumnos pueden colaborar menos directamente dibujando los cartelones y encargándose de vender los billetes o escribiendo la crítica teatral en el periódico de la escuela; en fin otros, quizás la mayoría, disfruta del espectáculo sin aportar a éste nada.

Sin embargo, cada uno de los alumnos participa en alguna actividad de grupo, si no artística, deportiva o constructiva (construcción de modelos de aeroplano, etc.). De ese modo, a ninguno faltan oportunidades para hacer experiencias sociales aptas para su carácter. A este respecto, repetimos, la semejanza con los métodos de Kilpatrick es evidente; la diferencia consiste en la forma como los individuos realizan su aprendizaje en relación con el programa mínimo común.

A tal propósito, observaba Kilpatrick en 1925: "Mi objeción es que este adiestramiento se efectúa antes de que surja su necesidad, independientemente de una situación en que ésta se sienta y prescindiendo del reconocimiento de una tal necesidad."

Estas críticas indujeron a Washburne a retardar en ciertos casos el trabajo individual y a asignar un papel más preponderante a los aspectos "creadores y sociales" de las actividades de grupo. Tocante a esto escribe: "Se advirtió un cambio indudable en los niños de la primera clase. Nuestros estudios científicos nos habían demostrado que si en la primera clase, en vez de dedicar *ex professo* a los niños a la lectura y a la aritmética se les permite que adquieran experiencia a través de actividades libres de construcción, excursiones, cuidado de animales como conejos y gallinas, juegos, pintura, representaciones dramáticas, etc., adquieren más tarde conocimientos y habilidades mucho mayores. Por eso, en el primer grado elemental se ha suprimido el trabajo individual enderezado a adquirir dominio de la lectura y la aritmética."

Sin embargo, no por esto se descuidó la práctica individual de las habilidades y técnicas esenciales, sino que se procuró que, en la medida de lo posible "sacaran su razón de ser de las

actividades sociales", que tuvieran en éstas su base de experiencia y que se aplicaran prácticamente a ellas.

En *Filosofía viviente de la educación* (1940), Washburne expuso de nuevo con brillantez su ideal de armonía e integración entre la formación individual y la expansión social y mostró cómo el condicionamiento recíproco de ambos procesos es la esencia de todo auténtico progreso cívico.

Otro método de enseñanza individualizada que tuvo gran éxito en los Estados Unidos, así como en otros países (inclusive la Rusia soviética, en los años entre 1925 y 1930), es el llamado "plan de Dalton". Dalton es una población de Massachusetts donde en 1920 una valerosa maestra, Helen Parkhurst, realizó en forma definitiva un "plan" en cuya elaboración había invertido largo tiempo y que consistía en lo siguiente: dar a cada niño la posibilidad de regular por sí mismo el ritmo y el curso de los propios estudios. En vez de imponérselo a través de un programa oficial o al menos por medio de la voluntad del profesor, quien por lo común tiene la obligación de hacer que todos los alumnos avancen simultáneamente.

Según el "plan Dalton", a] principio de cada uno de los diez *meses* del año escolar, cada alumno compila su proyecto de estudio y trabajo para el mes siguiente, para lo cual los programas anuales normales de las diversas materias se le presentan divididos en diez unidades ordenadas progresivamente. El alumno tiene la facultad de elegir cualquiera de las unidades que se considera capaz de aprender, advertido de que si no lo consigue no puede pasar a la sucesiva. De esa forma, aprende a medir las propias fuerzas; por lo demás, no tiene obligación de proceder de concierto en las diversas materias.

Lo único que se le pide es que respete el "contrato" firmado al principio del mes para las diversas materias. No existen clases; cada alumno trabaja individualmente trasladándose para cada materia al aula indicada, donde encontrará los materiales y libros del caso (por tanto, el aula se denomina "laboratorio", de donde se originó también el nombre de "plan de laboratorio"). El maestro a cargo del "laboratorio" orienta y ayuda a los alumnos dedicados al estudio individual, pero no "da la lección".

Las unidades mensuales se subdividen en veinte unidades menores, tantas cuantos son los días de escuela en un mes, de modo que el alumno cuente con un calendario de referencia (no obligatorio) para efectuar su trabajo. No hay manuales ni libros de texto iguales para todos, pero en cambio abundan los libros de consulta y toda clase de materiales de estudio y experimentación. Esto es así por lo menos cuando la escuela cuenta con un buen número de alumnos que normalmente se subdividirían en varias clases y, por consiguiente, *se* dispone de una dotación adecuada. Pero incluso en una simple escuela "pluriclase" puede adoptarse el método de reservar "ángulos" en vez de "laboratorios" para las diversas materias y sacar el máximo provecho de un material de consulta más modesto.

Helen Parkhurst, quien formuló su "plan" basándose precisamente en su experiencia como maestra rural en escuelitas pluriclase, y estudiando la obra de la Montessori pero, sobre todo, de Dewey, se percató desde un principio de los riesgos de exceder en el individualismo y trató de evitarlos sobreponiendo a las actividades individuales una serie de actividades sociales a las que asignó una proporción notable de tiempo. En los "laboratorios", por otra parte, los alumnos dedicados a sus tareas gozan de absoluta libertad para asociarse con otros que tengan análogos "contratos", y el trabajo de grupo se facilita por d hecho de que se establecen relaciones de cooperación entre niños que han alcanzado más o menos el mismo grado de habilidad en una materia determinada.

El éxito del "plan Dalton" debe atribuirse no sólo a su eficiencia desde el punto de vista intelectual (en cuanto método de enseñanza "a la medida"), sino también a sus innegables cualidades desde el punto de vista de la formación del carácter, pues educa el conocimiento de sí mismo, la autodisciplina, el sentido de la responsabilidad y la capacidad de organizar autónomamente el propio tiempo y las propias ocupaciones. Por otra parte, *obliga* a los maestros a trasmutar radicalmente su papel que, de "primer actor", pasa al de "consultor". Sólo los sistemas codificados rígidamente, como el "plan Dalton" o el método Montessori (del que nos ocuparemos

en el siguiente capítulo) cumplen con esta función radical y evitan que los maestros "interpreten" a su modo las nuevas directivas continuando a ocupar la escena escolar con su actividad predicatoria y su presencia docta al mismo tiempo que ensalzan la "autonomía" del niño, ventaja ésta que por mucho tiempo pareció compensar de sobra los defectos evidentes del "plan Dalton", sobre todo el de conservar, si bien organizándolo mejor, un concepto libresco del aprendizaje.

119. ESCUELA Y PEDAGOGÍA EN LOS ESTADOS UNIDOS DESDE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL HASTA NUESTROS DÍAS

En los Estados Unidos la "educación progresiva" conoció una difusión enorme, sobre todo en el periodo entre las dos grandes guerras mundiales. Respondía a ciertas características de la sociedad norteamericana, como el espíritu práctico, un robusto individualismo equilibrado por una gran estima de las actividades sociales y comunitarias y un celoso sentimiento de autonomía y emulación en las administraciones locales, incluso en lo referente a la escuela. Más concretamente, suministraba un instrumento apto para resolver el problema, especialmente agudo en las grandes urbes industriales, con un gran número de inmigrantes recientes, de fundir e integrar en el nombre de los ideales democráticos una muchedumbre de jóvenes de origen social, nacional y religioso muy diverso. Este aspecto se describe con acentos de honda humanidad en *Un maestro de escuela en una gran ciudad* (1917), del italoamericano Angelo Patri (nacido en Piaggine, cerca de Salerno, en 1876), quien fue maestro y director de escuela en Nueva York y se inspiró para su obra en las teorías de Dewey.

La educación pública y privada asumió progresivamente ciertas características estructurales comunes, que respondían a la tendencia de la nueva educación, incluso en los casos en que la manera de "dar clase" con los materiales tradicionales se mantuvo casi sin modificación. En primer término, además de prolongar la obligatoriedad de la escuela hasta los 16, 17 e incluso los 18 años, se ponía democráticamente al alcance de todos, después de la primaria única (de 8 ó 6 años) una escuela secundaria también única *(Highschool,* de 4 ó 6 años). La escuela secundaria ofrecía, junto con algunas materias comunes, una gran variedad de cursos optativos. De tal forma era posible realizar en el ámbito de una misma institución estudios orientados en forma muy diversa, así preuniversitarios como técnicos, además de que permitía a los alumnos *satisfa*cer gustos e intereses incluso muy particulares, estudiar y discutir cuestiones de actualidad y cultivar las más diversas aptitudes artísticas. Por otra parte, las escuelas fomentaban un número creciente de actividades extraacadémicas, sobre todo bajo la forma de *clubs* deportivos, musicales, de construcción de modelos, etc.

Esta estructura escolar tan variada y flexible contaba además por lo general con un servicio de orientación escolar cuyo fin era ayudar a los alumnos y a las familias a escoger el plan de estudios y las actividades complementarias.

Todas las escuelas, primarias y secundarias, empezaron a reconocer cada vez más la importancia de formar las aptitudes sociales, las capacidades de "buena adaptación" al trabajo cooperativo e incluso las cualidades de "mando" *(leadership),* al punto de descuidar en favor de éstas las metas académicas tradicionales.

Efectivamente, los educadores no dejaron de advertir el peligro de una deterioración del contenido cultural de la enseñanza. Treinta de las más famosas escuelas progresivas, públicas y privadas, se comprometieron en los años 1931-40 a realizar un gran experimento enderezado a comparar el rendimiento universitario de sus ex-alumnos con el de los ex-alumnos de las ecuelas tradicionales. Según los resultados, el rendimiento estrictamente académico era equivalente, pero los alumnos de las escuelas progresivas se distinguían por su iniciativa, su autonomía en *el* trabajo y su adaptabilidad a situaciones nuevas.

No obstante, al movimiento pro educación progresiva empezaron a oponerse con vigor creciente otros movimientos que, en una u otra forma, patrocinaban el retorno a la tradición. Los *esencialistas*

pretendían que la escuela *se* ocupara de enseñar a todos, lo quisieran o no, las nociones "esenciales" sin las cuales no puede decirse que haya una participación auténtica en la civilización occidental. Exigían la vuelta a programas obligatorios para todos, por lo menos en las materias principales, con una reducción drástica en la facultad de selección de las materias y en la posibilidad de construir autónomamente el propio programa. Esta exigencia no carecía de una base real; incluso el mismo Dewey, en una obrita de 1938, titulada *Experiencia y educación,* criticaba los excesos de quienes creían que la actividad escolar podía desenvolverse sin miras mediatas, bajo el impulso de seudointereses momentáneos.

El pensamiento de Robert Maynard Hutchins, ex-presidente de la universidad de Chicago, es muy afín al de los esencialistas. Maynard sostiene que para ser verdaderamente culta una persona debe conocer las grandes obras literarias, filosóficas y científicas que jalonan el progreso de la humanidad y que, en consecuencia, en los primeros años de estudio universitario es necesario proceder ante todo a una formación de tipo general sobre la base de lecturas meditadas de este tipo (de donde se deriva el nombre de "movimiento de los grandes libros").

Este ideal de una "educación general" aparece más equilibrado, como en una mediación entre el tradicionalismo y el "progresivismo", en un famoso documento redactado en 1945 por *un* comité de profesores de la universidad de Harvard, que lleva por título *Informe acerca de una educación general en una sociedad libre.* Este documento refleja en varios puntos los ideales educativos de Whitehead y Santayana (cf. § 101), que habían sido profesores de esa universidad. Para comprender el espíritu que lo anima conviene tener presente la famosa frase de Santayana: "Los pueblos que desconocen la historia están destinados a repetirla." La preocupación que lo inspira es, en primer lugar, la de que el ciudadano norteamericano esté perdiendo, en los meandros de una especialización profesional no iluminada por una cultura verdaderamente amplia y bien fundamentada, la capacidad crítica de penetrar los problemas del mundo actual, en los que su país desempeña un papel tan importante. De ahí la admonición de que sólo "el estudio de la herencia del pasado nos da la perspectiva necesaria para comprender el presente".

Sin embargo, el *Informe* de Harvard no pretende separar la educación humanística de la técnica y profesional, como querrían los tradicionalistas puros y como propone el programa de Hutchins, sino más bien integrar los diversos aspectos de la cultura como era la ambición de Whitehead en la misma medida que de Dewey. Según el *Informe* la tradición se debe conocer, no idolatrar, y se debe reconocer a la cultura científica su altísima e insustituible función: "En la medida en que la civilización clásica no logró mitigar los males de la pobreza, las enfermedades, la sordidez y un nivel de vida generalmente bajo de las masas, no supo liberar al hombre. Al contrario, en la medida en que la ciencia, especialmente en sus aplicaciones médicas y tecnológicas, ha logrado hacer frente a estos males, ha contribuido a la realización de los valores humanos. La ciencia ha hecho mucho más que proporcionar la base material de una buena vida y ha contribuido a fomentar directamente los valores del humanismo".

Esta aspiración de fundar un nuevo humanismo que abrace plenamente los valores de la ciencia y la técnica es, por otra parte, una de las aspiraciones máximas de la cultura norteamericana contemporánea. No deja de ser significativo el hecho de que la Asociación Humanística Norteamericana haya concedido dos de sus premios anuales de la actual posguerra a Dewey y a Kilpatrick, respectivamente, casi como para testimoniar la contribución fundamental que supone para el nuevo humanismo la nueva educación promovida por ellos.

XVIII. LA “NUEVA EDUCACIÓN” Y LAS REFORMAS ESCOLARES EN LA EUROPA CONTEMPORÁNEA

120. LAS PRIMERAS “ESCUELAS NUEVAS”

También en Europa se registró entre fines del siglo pasado y los primeros decenios del actual un vasto movimiento de renovación pedagógica. Pero, a diferencia de los Estados Unidos, Europa no tuvo ni una corriente de pensamiento ni tanto menos una personalidad filosóficamente dominante capaz de dar a ese movimiento una cierta unidad de acción; antes bien, los elementos que contribuyeron a ella fueron en sumo grado heterogéneos y, en conjunto, los resultados no influyeron sino muy poco en las estructuras tradicionales y los métodos habituales de la escuela europea.

La primera contribución por orden cronológico, si no de importancia, fue la constituida por las llamadas “escuelas nuevas”, es decir, instituciones escolares de vanguardia fundadas y dirigidas por valerosos innovadores.

Sin embargo, seria de mencionar como precursor del movimiento y primer fundador de una escuela verdaderamente “nueva” en más de un sentido, al ruso Leon Tolstoi (1828-1910), uno de los más grandes novelistas del siglo XIX. En 1859, Tolstoi abrió en su finca de Iásnaia Poliana una escuela para los hijos de sus campesinos basada en el principio que dice así: “mientras menor sea la constricción requerida para que los niños aprendan, mejor será el método”.

En realidad, este “anarquismo pedagógico” de Tolstoi, como se le llamó despectivamente, más que en la confianza en la expansión libre de las potencialidades del alma infantil, se basaba en la desconfianza más absoluta hacia la pedantería autoritaria de los adultos: “Dejen que los niños decidan por sí solos lo que les conviene. *Lo saben no menos bien que vosotros.”*

La preocupación tolstoyana de no sobreponer la personalidad del adulto sobre la del niño llegaba al punto de favorecer la *instrucción* rechazando toda forma de educación. La primera “procede de una libre relación entre los hombres, basada en la necesidad, por una parte, de adquirir conocimientos y, por la otra, de trasmitir los ya adquiridos, y es una aspiración natural a la igualdad y al progreso del saber”; por el contrario, la segunda, esto es, la educación, pretende “forzar” al niño a asimilar ciertos hábitos morales y es, en una palabra, “una influencia deliberada y coactiva de un individuo sobre otro con el objeto de formarlo a nuestra guisa”. De aquí el principio de “no intervención” en educación, que sería la traducción pedagógica del principio de la “no violencia” que Tolstoi sostenía como supremo ideal moral y religioso. El maestro debe interesar deveras al alumno sin obligarlo nunca a demostrar un interés que no siente. Todos los alumnos deben tener “la misma libertad de escuchar o no escuchar al profesor, de aceptar o no aceptar su influencia, porque sólo ellos pueden juzgar si él conoce y ama de verdad lo que enseña”. De esta forma Tolstoi no sólo no desvalora sino que vuelve en extremo ardua e importante la función del maestro. Al parecer, su escuela funcionó bien en los periodos en que le fue posible ocuparse de ella personalmente (escribió además un abecedario que es en realidad un libro de lectura en cuatro volúmenes, rico en nociones científicas y generales, así como en magníficas versiones de cuentos populares). No exigía nada de sus alumnos, ni orden, ni puntualidad, ni silencio, pues bastaba que empezara a narrar algo para que todos pendieran de sus labios y exigieran de sus compañeros que no perturbaran.

De esta forma Tolstoi ponía en acción su principio fundamental, a saber, que “el resorte más eficaz es el del interés, por lo cual considero la naturalidad y la libertad como condición fundamental y como medida de la calidad de una enseñanza”.

En el fondo, éste es el criterio con que se deberían juzgar las “escuelas nuevas” que surgieron más tarde en Europa, por más que ninguna de ellas se aproxime a las soluciones radicales adoptadas

por Tolstoi. Sin embargo, es innegable que su ideal es poner en práctica el principio del interés y el fundador de la primera de ellas, el inglés Cecil Reddie (1858-1932) se inspiró explícitamente en las teorías herbartianas sobre el interés, que había asimilado en la universidad de Gotinga, Alemania.

En 1889 Reddie fundó en Abottsholme, en el condado de Derby, un instituto escolar que llamó *Escuela Nueva,* donde trató de llevar a la práctica el principio del interés continuando, al mismo tiempo, en sus mejores aspectos la tradición de las *Public Schools* inglesas mediante una extensa variedad de actividades para fortificar el cuerpo y formar el sentido de responsabilidad y las aptitudes sociales de los alumnos.

Abbotsholme era una escuela de internos en la que se dedicaba la mañana y una pequeña parte de la tarde a la enseñanza de las materias normales de una escuela secundaria, inclusive las lenguas clásicas e idiomas extranjeros. Sin embargo, los métodos empleados eran muy diversos de los tradicionales; para las lenguas, antiguas y modernas, se utilizaba mucho el método directo; para la aritmética se tomaban como pretexto problemas reales de contabilidad relativos a la vida asociada; para la geometría y las ciencias se partía de mediciones, observaciones y la recolección de los materiales apropiados.

El resto del día se dedicaba a actividades deportivas y a diversas formas de trabajo manual (jardinería, horticultura, carpintería), a visitar granjas y talleres, a juegos colectivos y, en fin, sobre todo por la noche, a ocupaciones artísticas y a diversiones de sociedad, dado que la escuela se preocupaba también de formar al “hombre de mundo” librando al alumno de los modales empachados del colegial. En consecuencia, se ponía gran atención también en las relaciones con el exterior y se publicaba un periódico. En gran parte, estas actividades estaban en manos de los alumnos.

Un discípulo de Reddie, Haden Badley, fundó una escuela análoga en Bedales, en Sussex, donde además se practicaba la coeducación, se permitía que los mismos alumnos eligieran a sus jefes y se daba mayor estímulo a los proyectos de investigación personal y asociada.

El ejemplo de esas “escuelas nuevas” no tuvo por entonces en Inglaterra muchos imitadores. Verdad es que cada día se dejaba sentir con mayor fuerza la necesidad de integrar la instrucción tradicional con un proceso vital de socialización y formación del carácter, pero en general se prefería responder a esto favoreciendo la organización por separado de actividades extraescolares de carácter social. De ahí el éxito enorme de los movimientos juveniles, sobre todo los *scouts* (exploradores).

Robert Baden Powell (1857-1941), ex-oficial del ejército imperial, que había lanzado la idea de los exploradores en un librito, *Exploraciones para muchachos* (1908), se encontró casi inopinadamente con que había suscitado un vasto movimiento que más tarde se extendió también a las muchachas (“guías”), a los niños de los 8 a los 12 años (“lobeznos”), a los jóvenes de 17-18 (“rovers” o viandantes), y que penetró en todos los países adquiriendo en pocos años una dimensión mundial. El secreto de semejante éxito estriba en que el movimiento parecía satisfacer ciertas exigencias ya generales, *sin interferir por otra parte con la actividad escolar normal.* Pero a ello contribuyó sobre todo la genial intuición educativa del fundador, pues Baden Powell supo concebir gradualmente, para las diversas edades, formas de agrupación, de organización y de actividad (conexas todas ellas con la “exploración” y con el mundo de la naturaleza) sugestivas en sumo grado y precisas sin ser nunca rígidas.

De esa forma, en la actividad de los *scouts* el sentido de la disciplina, del deber, del honor, de la responsabilidad se enlazan con una inspiración democrática algo tibia, de la misma manera como el espíritu de devoción absoluta por la patria se une a un vago humanismo universalista.

Comoquiera que sea, los máximos educadores del continente europeo se orientaron hacia la realización de tentativas de integración educativa completa en la escuela, siguiendo el ejemplo de Reddie y Badley. En primer lugar, es de mencionar al francés Edmond Demolins (1852-1907), quien se inspiró en Abbotsholme al fundar en 1899, cerca de Verneuil, en Normandía, una “escuela nueva” llamada *“Ecole des Roches”,* por el nombre de la finca donde surgió.

En dos obras que conquistaron gran nombradía, *De qué depende la superioridad de los*

anglosajones (1897) y *La educación nueva* (1898), Demolins, que era un adepto de Frédéric Le Play, sacerdote fundador de un movimiento de reforma social de carácter cristiano, había acusado de burdo conservadurismo y mortificante estrechez mental a la educación de los países latinos, contraponiéndole la educación inglesa capaz, sobre todo en sus manifestaciones más recientes, de formar individuos autónomos, amantes del riesgo y capaces de asumir sus responsabilidades.

La nueva escuela, inaugurada con sólo cinco alumnos, progresó felizmente, a semejanza de Abbotsholme y Bedales, donde por otra parte se había enviado a una parte de los maestros para qué se perfeccionaran. En particular, se perfeccionó la práctica, iniciada por Reddie, de confiar la enseñanza de las lenguas modernas a profesores extranjeros y de organizar viajes colectivos fuera del país para los alumnos.

Sin embargo, el carácter abierto y democrático conferido por Demolins a su escuela no impidió que ésta se convirtiera en un oasis de privilegiados, dada la colegiatura elevada que por fuerza de circunstancias debía cobrar a sus huéspedes. Ampliada hasta comprender clases preparatorias (elementales), contaba con alumnos desde seis hasta veinte años, divididos en grupos de unos treinta muchachos cada uno, bajo la dirección permanente de un maestro que convivía con ellos en un edificio separado, de modo de realizar una especie de vida de familia.

Desde el punto de vista estructural, la escuela tuvo que enfrentarse con el carácter particularmente rígido del sistema escolar francés, que constriñe a elegir precozmente entre los diversos cursos posibles de estudio (clásicos, científicos, profesionales). Demolins resolvió el problema retardando la decisión y haciéndola preceder, en la escuela secundaria, de un periodo de tres años, común a todos, seguido por tres o cuatro años diferenciados en cuatro direcciones (literaria, científica, agricolacolonial, industrial-comercial). Por lo tanto, el estudio del latín se limitaba a tres o cuatro años, exclusivamente en las dos primeras direcciones; la brevedad del tiempo se compensaba con la vivacidad de los métodos "directos" utilizados para enseñar también esta lengua. "En lugar del procedimiento laborioso y poco práctico de la traducción por medio del diccionario —prescribía Demolins— se procede a base de lecturas hechas con el auxilio de la traducción puesta enfrente. La gramática no debe estudiarse aparte, sino a propósito de dificultades del texto. La gramática debe venir después, como una ayuda, no antes, como un obstáculo."

La existencia de este "tronco común" con ramificaciones sucesivas a elegir con conocimiento de causa, planteaba el problema de la orientación escolar. A este respecto, Demolins confía en la variedad de las ocupaciones y en la perspicacia de los educadores: "Bajo la influencia de esta educación variada, el niño de doce o trece años ha podido manifestar en uno u otro sentido sus aptitudes latentes porque se le han despertado todas las curiosidades intelectuales. No se le ha confinado en la traducción fatigosa de un texto latino o griego, sino que se le han abierto las vías de acceso a la ciencia y a la vida; por consiguiente, puede escoger por sí mismo (o sus padres en su lugar) con conocimiento de causa, la vía que mejor le conviene."

A la muerte de Demolins la dirección de la escuela pasó a su colaborador Georges Bertier, quien divulgó mucho sus métodos y resultados.

121. HERMANN LIETZ Y GUSTAV WYNEKEN

En la obra de Cecil Reddie se inspiró también el alemán Hermann Lietz (1868-1919), quien fue enseñante en Abbotsholme y más tarde fundó varios institutos educativos en Alemania: en Ilsenburg, al pie del Harz (1898), en Haubinda, Turingia (19o1), en Biberstein, cerca de Fulda (1904), etcétera. Estos internados, ubicados por lo común en el campo y organizados de modo de una vida simple y sana de tipo familiar-patriarcal, se llamaron *Casas de educación en el campo (Landerziehungsheime).*

En 1897 Lietz publicó un libro titulado *Emlohstobba,* anagrama o inversión de Abbotsholme. La ironía del azar quiso que la obra y el apostolado de Lietz resultaran efectivamente una inversión del ideal democrático perseguido por Raddie, quien se mantuvo siempre fiel a los ideales de Parker y

Dewey, de quien era admirador y amigo. Por el contrario, Lietz introdujo en su obra fermentos culturales de otro carácter, mezcla de nacionalismo idealista, culto de los héroes y de la patria e incluso prejuicios raciales de carácter antisemita. Al igual que Desmolins, aspiraba a encontrar vagas soluciones religiosas para el problema social, pero además combatía a la socialdemocracia y cultivaba el ideal aristocrático del terrateniente revestido de un poder a tal punto indiscutible de permitirle asumir actitudes de benevolencia y tolerancia.

Estas ideas informaban también sus ideales pedagógicos. En sus memorias comenta como sigue la fundación de Ilsenburg: "Se eliminó todo esquematismo, toda forma exterior de constricción... Vivíamos como un terrateniente rodeado de sus hijos, sus hermanos y sus subordinados."

Lietz insiste en el "autogobierno", pero estima que éste, así como en general la libertad de los alumnos, sólo se puede ejercer en conexión con los aspectos no esenciales y secundarios de la educación y la convivencia. Su lema es: "Ante lo Necesario, unidad; en lo incierto e inesencial, libertad; en todo, amor." Lo Necesario es Dios, el Espíritu, la Patria, la Historia. Gustav Wyneken y Paul Geheeb, sus colaboradores, incapaces de tolerar su autoritarismo, lo abandonaron para *ser* acusados inmediatamente de "no reconocer los derechos del Estado, de la Iglesia, de lo constituido y definido históricamente".

Sería un error y una injusticia juzgar a los *Landerziehungsheime* sólo bajo estos aspectos de conservadurismo nacionalista, ocultos bajo la fachada progresista. Sin embargo, no obstante que educadores del calibre de Ferrière, quien enseñó en ellas, las reconocieran como "comunidades escolares en cuyo seno los caracteres pueden florecer libre e individualmente al reparo de toda constricción exterior", un juicio más atento y prudente no puede menos de advertir el carácter visiblemente ficticio e ilusorio de este aspecto de libertad y autonomía, que Lietz consideraba como un simple instrumento para los fines de una "educación del carácter", entendida ésta como acondicionamiento a lo "necesario" (justo en el sentido que Tolstoi reprobaba al rechazar incluso el vocablo "educación").

Por otra parte, los itinerarios de Wyneken y Geheeb posteriormente a su separación de Lietz son reveladores de la ambivalencia fundamental de este último. Tales itinerarios, terminado el periodo común que empieza con la fundación en 1906 de la "comunidad escolar libre" de Wickersdorf, cerca de Saalfeld, donde colaboraron durante varios años, se separaron progresiva e irremediablemente.

Paul Geheeb (nacido en 1875) se separó de Wyneken por no compartir su concepto de "cultura juvenil" considerada como algo autónomo y casi digno de respeto místico. En 1910, fundó en Oberhambach, cerca de Heppenheim, la *escuela del Odenwald,* que presentaba la estructura fundamental de las "rasas de educación en el campo", si bien eliminando las desviaciones de tipo nacionalistas o conservador. En la escuela del Odenwald, que hospedaba unos 180 alumnos de ambos sexos, se procuraba estimular al mismo tiempo el sentido individual de responsabilidad y el sentido de la comunidad democráticamente organizada; el hecho de que cerca de una quinta parte de los alumnos fueran extranjeros favorecía la formación de un espíritu supernacional de humanidad y justificaba el carácter no partidarista de la institución. Al sobrevenir el nazismo (1933) Paul Geheeb se refugió en Suiza, donde continuó su actividad pedagógica fundando primero en Ginebra y después en el Cantón de Friburgo una "école d'humanité" con el mismo plan.

Muy diversa fue la trayectoria de Gustav Wyneken (nacido también en 1875). En una revista titulada *Der Anfang* ("El principio") y en una serie de escritos, los más conocidos de los cuales son *Escuela y cultura juvenil* (1912), *¿Qué es la cultura juvenil?* (1914), *La lucha por la juventud* (1920) y *Revolución y escuela* (1924), mezcló y fundió temas de Stirner, Nietzsche e incluso Darwin hasta desembocar en una especie de vitalismo irracionalista y estetizante que, al mismo tiempo, reivindicaba la más plena y total autonomía de las comunidades juveniles y hacía de éstas las portadoras naturales de "valores absolutos". De tal forma, su repudio del conservadurismo de Lietz era exclusivamente repudio de los aspectos burgueses, "guillerminos", moderados, que persistían en la pedagogía del fundador de los *Landerziehungsheime.* Wyneken quiere a sus comunidades libres de todo vínculo estatal, eclesiástico y familiar, no para que se formen en ellas

hombres verdaderamente libres y desprovistos de prejuicios, sino para que puedan surgir con ímpetu, sin ataduras, las fuerzas profundas e irracionales del alma alemana bajo el amparo del "eros" divino que liga a los jóvenes con los educadores.

Causa pasmo que temas así de oscuros y ambiguos hayan tenido el éxito relampagueante que conocieron en Alemania. Pero no se olvide que respondían a las aspiraciones, no del todo injustificadas, que habían alentado en generaciones de jóvenes como reacción contra el burdo filisteísmo de la burguesía y, más tarde, contra la obvia incapacidad que las clases dirigentes alemanas habían manifestado en la primera Guerra Mundial. De tal forma, sobre todo en los decenios segundo y tercero del siglo, aparecieron en Alemania multitud de movimientos juveniles que se esforzaban por evadirse como fuera de la asfixiante atmósfera de la educación oficial. Estos jóvenes, con reuniones, marchas, uniformes, ritos, cantos, y, en ocasiones, ceremonias sugestivas celebradas en el fondo de las vetustas selvas germánicas, se esforzaban por construir una forma de existencia más auténtica, más plena, más "suya". Y Wyneken, con su concepto de la cultura juvenil, se convirtió en el principal inspirador de estos movimientos juveniles, sobre todo del bautizado con el poético nombre de "Pájaros migratorios" que, más que ningún otro, como ha dicho un estudioso de estos fenómenos, "fue para los estudiantes alemanes una descarga romántica, un *romanticismo del vagabundeo,* modelado sobre el ejemplo de los clérigos vagantes de la Edad Media".

Wyneken estaba dotado de una de esas personalidades que se suelen calificar de "magnéticas". Si a esto se une la natural tendencia infantil a *identificarse* con un ser más maduro y dotado de cualidades superiores, es decir, con un "héroe", se comprenderá que uno de los motivos dominantes de esos movimientos haya sido la mística del "Jefe", del "Führer". Sin que Wyneken haya sido particularmente responsable de ello, estos movimientos juveniles acabaron en gran parte por desembocar, a través de mudanzas sucesivas, en formas de nacionalismo violento que por último suministraron el material humano a la "Juventud nacionalsocialista".

122. LA "ESCUELA DEL TRABAJO" Y LA ESCUELA DE LA SOCIALIDAD: KERSCHENSTEINER, NATORP, PETERSEN

En las "escuelas nuevas" (a través de Lietz, pero más en el pensamiento pedagógico de Dewey), pretendió inspirarse la obra de Georg Kerschensteiner (1854-1932), que, habiéndose graduado en matemática, pasó de maestro elemental a profesor de secundaria y más tarde a desempeñar el cargo de consejero escolar e inspector de las escuelas de Munich (que ocupó desde 1895 hasta 1919), para llegar, en fin, a la dignidad de profesor honorario de pedagogía en la Universidad de esta ciudad. Su libro *El concepto de la escuela del trabajo* (1912), es un jalón importante en el desarrollo de la nueva pedagogía en Europa; otras obras, más complejas, que aparecieron más tarde, no despertaron el mismo interés.

Kerschensteiner funda su pedagogía en el concepto de *trabajo educativo,* que no es simplemente trabajo en sentido *físico,* y que tampoco coincide con el trabajo en sentido *espiritual,* como, por ejemplo, la creación artística. El trabajo en sentido *pedagógico* supone "una actitud cada vez más cumplidamente objetiva", es decir, el predominio de los "intereses objetivos y heterocéntricos" sobre los "egocéntricos"; en una palabra, exige que tengamos la capacidad de trasfundirnos con todo nuestro empeño y nuestra atención en un producto objetivo bien determinado.

Esta "objetividad" del trabajo educativo tiene corno caracterización más evidente el criterio de la *utilidad.* Frente al ideal un tanto perezoso y retórico de la *Bildung,* entendida como formación esencialmente intelectual y estética, que persistía fuertemente en los herbartianos, Kerschensteiner afirma contundente que "el camino hacia el hombre ideal pasa sólo a través del hombre útil".

Sin embargo, la utilidad no es el único criterio de valor. Para Kerschensteiner, que en esto sigue a Windelband y Rickert, el verdadero valor "objetivamente estimable y eterno" es "un valor de verdad, de moral y de belleza". Pero el interés práctico y la disciplina precisa impuestas por la exigencia de producir algo que "sirva", que "funcione", posee un valor pedagógico insustituible.

Kerschensteiner rehuye las formas de trabajo vagamente educativo dejado a la iniciativa espontánea de los alumnos y que por lo común es impreciso por su concepción y su ejecución. Subraya la técnica, la precisión y la dedicación al punto de exigir que los alumnos "se acostumbren a trabajar con absoluta precisión de acuerdo con modelos a los cuales debe corresponder exactamente el trabajo terminado".

Por consiguiente, el trabajo aparece ante todo como un ejercicio para forjar "ciudadanos útiles". Cualquier otro imperativo de libertad, espontaneidad, creatividad, autonomía o autogobierno del individuo o de los grupos está subordinado a lo que para Kerschensteiner es el objetivo supremo del deber en cuanto depositario auténtico de todos los valores culturales y morales: el Estado nacional. Para Kirschensteiner, la idea nacional es la que guía nuestra época. Por tanto, el Estado nacional tiene como función legítima y fundamental la de formar en su escuela pública al ciudadano de modo que "desempeñe un trabajo directa o indirectamente provechoso para el Estado".

Naturalmente, como las teorías educativas de Kerschensteiner son susceptibles de aplicación en su forma más directa y evidente, a la enseñanza técnica y popular, empezó organizando en Munich octavas clases para mujeres (instituidas por él mismo con carácter de clases optativas) sobre la base de la economía doméstica trasmitida mediante un denso programa de trabajo femenino. Por el contrario, en la octava para varones, ya existente, organizó el estudio sobre la base del trabajo manual en madera y en fierro.

El éxito conseguido le permitió volver obligatorias las dos clases para quien no frecuentase las escuelas secundarias clásicas o técnicas así como de reorganizar posteriormente todo el sector de la enseñanza técnica. Más tarde, en formas oportunamente variadas y simplificadas, se introdujo el trabajo en las precedentes clases primarias. Pero ¿y a propósito de las escuelas secundarias tradicionales, entre cuyas actividades no figura el trabajo manual? Kerschensteiner creyó resolver la cuestión afirmando que también una traducción del latín es trabajo, siempre y cuando se cumpla con el debido "espíritu de objetividad". De esta manera se evitaban las implicaciones de índole social que parecían desprenderse de la pretendida primacía del trabajo en la actividad educativa, y se asumía el autoritarismo como principio caracterizante del concepto estatolátrico de Kerschensteiner.

El neokantiano Paul Natorp, autor, como hemos dicho (cf. § 80) de una *Pedagogía social,* abogó con espíritu enteramente diverso por una orientación educacional en sentido social.

Natorp reconocía la existencia de un nexo esencial entre la génesis de la *voluntad racial* y la de la *comunidad,* que se condicionan recíprocamente. Por lo demás, observa Natorp, incluso el análisis de los procesos psíquicos en apariencia más elementales, como la prescripción y la expresión de sentimientos y deseos, revela la presencia constitutiva de la experiencia social. De ahí el "socialismo pedagógico de Natorp" que puede resumirse en la siguiente fórmula: "el paso de una coexistencia meramente exterior a una comunidad íntima; de la 'heteronomía' a la 'autonomía'".

Pero Natorp, al rechazar (en nombre del valor de la "idea" de cuño kantiano) el naturalismo en todas sus formas (no sólo el ingenuo y optimista formulado entonces, por ejemplo, por la escritora escandinava Ellen Key, autora de un famoso libro aparecido a principios de siglo, *El siglo del niño, sino* también el naturalismo dialéctico y crítico de la doctrina marxista), se condenaba a una posición más bien estéril de predicador.

Más fecunda fue la obra de Peter Petersen (1884-1952), profesor de pedagogía en Jena y autor, entre otros textos, de *Reforma interior y educación nueva* (1925) y *La praxis escolar según el plan de Jena* (1934). El "plan de Jena", formulado experimentalmente por él en 1927, se proponía realizar una escuela que fuese una auténtica "comunidad de vida", fundada esencialmente en los valores de la socialidad, pero enderezada a realizar, al mismo tiempo, un sistema eficaz y natural de individualización de la enseñanza.

El plan de Jena se caracteriza por la abolición de las clases tradicionales, en lugar de las cuales se instituyen "grupos" de alumnos pertenecientes a la mayor variedad posible de edades (según el modelo natural de la familia). En las escuelas numerosas se pueden organizar varios grupos para cada uno de los cuatro niveles establecidos, cada uno de los cuales consta de tres años escolares. El paso de un grupo al superior se efectúa esencialmente por "autojuicio" del interesado.

En el plan de Jena se dedica muy poco tiempo a lecciones del tipo tradicional, pero en cambio se dedica mucho a la actividad de grupo, a las fiestas y manifestaciones colectivas, a cursos y actividades optativos, a remediar individualmente deficiencias y dificultades en el estudio. Se dispone de un vasto material para el trabajo autónomo, incluso individual, en las diversas materias. Los maestros, más que impartir lecciones —y además de impartir lecciones— deben ser buenos consejeros de los grupos y los individuos.

El máximo fruto del plan es la autodisciplina que impone: los muchachos se mueven; conversan, discuten, piden y obtienen explicaciones del maestro, circulan libremente por la escuela, todo ello en medio de la máxima cortesía y autodominio, sin que los alumnos se perturben los unos a los otros. En una palabra, la libertad no degenera en barahunda justo porque la escuela deja de ser un lugar de disciplina coactiva y se convierte en una "comunidad de vida".

123. LA "PEDAGOGÍA CIENTÍFICA": MARÍA MONTESSORI

El impulso quizá más constructivo y eficaz a la renovación pedagógica europea lo dio la que suele llamarse "pedagogía científica" porque en vez de fundarse en tendencias filosóficas o "visiones del mundo" quiso apoyarse esencialmente en los nuevos conocimientos sobre el hombre y el niño, adquiridos sobre todo por ciencias nuevas y vigorosas como la *psiquiatría* y la *psicología.*

María Montessori (1870-1952), la primera mujer graduada en medicina en la Universidad de Roma, permaneció en ésta durante algunos años en calidad de asistente de la clínica neuropsiquiátrica, donde se ocupó sobre todo de la educación de niños anormales y mentalmente débiles. Partidaria de la nueva escuela francesa capitaneada por los médicos Séguin e Itard, la Montessori utilizó abundantemente los materiales educativos especiales ideados por el primero para facilitar la recuperación parcial de los frenasténicos. Más tarde, por encargo del ministro Baccelli empezó a enseñar sus métodos a las maestras que tomaban un curso especial, del que después nació la primera escuela normal ortofrénica. El éxito conseguido en la recuperación de los anormales sugirió a la Montessori la idea de que sus métodos podrían resultar igualmente eficaces con los niños normales, es decir, que los materiales empleados con tanto provecho para despertar la inteligencia de un anormal de ocho o diez años podrían suministrar ocasiones preciosas de libre organización sensoriointelectiva a un niño normal de cuatro o cinco años, que se encuentra supuestamente en la misma fase de desarrollo mental de aquél.

La ocasión de poner a prueba la idea se le presentó a la Montessori cuando el ingeniero Edoardo Talamo, director general del Instituto Romano dei Beni Stabili, le propuso organizar en los grandes edificios del Instituto escuelas de párvulos para los muchos niños de edad preescolar que durante el día no podían ser debidamente atendidos por las familias. De esa forma, se abrió en Roma en 1907 la primera *Casa dei bambini,* a la que siguieron rápidamente otras en la misma ciudad y en otras partes.

La Montessori expuso las experiencias realizadas y sus resultados en el libro *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación infantil en las Casas del niño* (1909), y más tarde planteó y promovió la aplicación de sus métodos en las escuelas elementales, con el volumen *La autoeducación en las escuelas elementales* (1916). Sus ideas tuvieron un éxito extraordinario y amplia difusión en todo el mundo, y la Montessori misma dedicó gran parte de su vida a cuidar su trasplante en países extranjeros (como la India y la China), mientras en Italia la corriente idealista predominante le oponía ciertos obstáculos.

Habiendo partido de premisas naturalistas y positivistas, más adelante la Montessori se acercó al catolicismo *(Los niños vivientes en la Iglesia,* 1922; *La misa explicada a los niños,* 1932) y en los últimos años se esforzó por formular de nuevo y renovar al día su doctrina general con los libros La *formación del hombre* (1949) y *El secreto de la infancia* (1950).

El núcleo de la pedagogía montessoriana consiste en concebir esencialmente la educación como

autoeducación, es decir, como un proceso espontáneo por medio del cual se desarrolla dentro del alma del niño “el hombre que duerme ahí”, y en considerar que, para que esto ocurra en el mejor de los modos posibles, lo fundamental es proporcionar al niño un *ambiente* libre de obstáculos innaturales y *materiales* apropiados.

En las *Casas del niño* todo está concebido y constituido a la medida del niño: mesas, sillas, armarios, repisas, libreros, percheros, lavabos. Nada de bancos de escuela, instrumentos de esclavitud del cuerpo infantil, de la misma manera como los castigos y los premios son instrumentos de esclavitud para el niño. En este ambiente, el niño goza de libertad para moverse y actuar a sus anchas, sin la ingerencia obsesionante del adulto.

En repisas especiales el niño encuentra toda una rica serie de “materiales de desarrollo”: estuches para abrir y cerrar, sólidos de diversas formas que encajan en huecos especiales, botones de abotonar y desabotonar, ovillos de colores para disponer en su justo orden de graduación, o bien superficies ásperas o lisas que se gradúan oportunamente, campanillas que se componen en escala, en relación con el sonido, etcétera. Según la Montessori estos materiales sirven para educar ante todo los sentidos del niño, base fundamental del juicio y el raciocinio. El niño puede tomar los materiales que quiera sin otra obligación que devolverlos a su lugar antes de tomar otros.

La maestra reduce sus intervenciones al mínimo. En general, *dirige la actividad,* pero no enseña, por lo que se denomina “directora”. Si un niño molesta, se limita a ponerlo en una mesa aislada. Si otro no logra ejecutar el ejercicio elegido lo ayuda personalmente o lo invita a cambiar de material. En ocasiones, invita a grupos de niños a realizar ejercicios sensoriales táctiles con los ojos cerrados o vendados, o a toda la clase a que guarde el más completo silencio para “descubrir” y reconocer jubilosamente las miríadas de pequeños ruidos que suelen pasar inadvertidos.

A los cinco años se invita a los niños a que se ejerciten con un material especial, mediante el cual aprenden con el tacto y la vista la forma de las letras del alfabeto. En cierto momento, a fuerza de jugar con ese material, sobreviene el fenómeno que la Montessori llama “explosión” de la escritura y la lectura, es decir, que de repente el niño se encuentra con que sabe componer y descomponer las palabras en letras y, por lo tanto, con que sabe escribir o casi.

Otros materiales oportunamente ideados (que se asemejan más a los comunes materiales didácticos) sirven para introducir activamente al niño en el reino de los números, las medidas y las formas. Gradualmente, la Montessori y sus adeptos perfeccionaron otros ingeniosos materiales para facilitar el estudio de todas las materias, no sólo en el nivel elemental, sino también en el secundario.

Estas actividades con “materiales de desarrollo” son en lo esencial individuales. Pero simultáneamente, en todos los órdenes de la escuela, se despliega una gran variedad de actividades sociales, en gran parte ocupaciones de la vida práctica, como servir a la mesa, preparar el almuerzo, criar animales o cultivar un huerto.

El criterio común que regula el comportamiento de la “directora” por lo que respecta tanto a las actividades individuales como sociales es el de permitir que el niño haga *sus* experiencias. En efecto, es un error tratar de sustituir la experiencia del niño con la del adulto, pretendiendo trasmitírsela verbalmente.

El adulto tiene una experiencia de tipo totalmente diverso de la infantil y aprende de otro modo, o sea, acomodando lo nuevo en esquemas ya construidos, mientras que el niño se *construye a sí mismo* con su experiencia actual. He aquí el modo pintoresco como la Montessori expresa este concepto en *El secreto de la infancia:* “Los adultos somos recipientes. El niño sufre una trasformación: las impresiones no sólo penetran en su alma, sino que la forman. Se encarnan en él. El niño crea su propia 'carne mental' al utilizar las cosas que están en su ambiente.”

Por lo tanto, define a la mente del niño como “mente absorbente” y habla de “periodos sensibles”, durante los cuales el niño asimila con maravillosa rapidez series enteras de experiencias nuevas de un cierto tipo. Estas ideas han sido expuestas y precisadas con mayor eficacia por los psicólogos contemporáneos, pero la Montessori las afirmó con la energía de una convicción casi religiosa dando al mismo tiempo reglas relativamente sencillas para actuarlas. Desde este punto de

vista, la “cientificidad” del material es útil en sumo grado, en cuanto significa que el material se ha estudiado con particular atención para que, en general, sea objeto de una curiosidad y un interés efectivos por parte de los alumnos de ciertos periodos de edad. De tal manera, el maestro siente que en verdad le facilitan sus intervenciones. Esta “tecnicidad” del método Montessori fue uno de los elementos que le aseguraron el éxito.

Por otro lado, salta a la vista su carácter más bien “analítico” ligado por una parte al hecho mismo de basarse en un material preconstituido. Este carácter se advierte no sólo en la “educación de los sentidos”, donde se tiende a aislar las diversas sensaciones, concentrando la atención en ellas, comparándolas entre sí, etcétera, sino también en la escritura, en la cual se empieza con letras aisladas, en la aritmética donde se utilizan palitos y piezas de colores, etcétera. En sus últimas obras, la Montessori intentó superar este analiticismo hablando del conocimiento infantil como de un articularse y diferenciarse sucesivos de apercepciones confusas o “nebulosidades” (término que recuerda el empleado por Ardigò a propósito de lo mismo). Sin embargo, en la práctica corriente del montessorismo, ligada a un material que prácticamente no ha sufrido modificaciones, no ha disminuido en nada el analiticismo con todo lo que supone de bueno y de malo. A él se debe en parte la extrema eficacia del método como *disciplinado,-* de la exuberancia infantil. En efecto, el niño aprende desde pequeño no a inhibir la exteriorización de *sus* energías, sino a concentrarlas todas, sucesivamente, en objetivos claramente determinados y señalados. En cambio, la elaboración de proyectos originales, individuales o de grupo, es objeto de menor atención y no se le dan muchas oportunidades de desarrollo en el método Montessori.

124. LA “PEDAGOGÍA CIENTÍFICA”: OVIDE DECROLY

También el médico belga Ovide Decroly (1871-1932) empezó ocupándose de niños anormales (en beneficio de los cuales creó en 1901 una escuela en su misma casa, para luego abrir un instituto para niños normales, justo en el año en que María Montessori fundaba su primera *Casa del niño* (1907). La nueva escuela se llamó *École de l'Ermitage* por el nombre de la calle de Bruselas donde surgió.

Sin embargo, a diferencia de la Montessori, Decroly no se limitó a inspirarse en ciertos aspectos de la terapia psiquiátrica, sino que estudió a fondo las principales corrientes de la psicología contemporánea, fue admirador de Dewey (de quien tradujo al francés *Cómo pensamos),* y siguió de cerca la actividad científica y práctica de la escuela psicológica y pedagógica de Ginebra (de la que nos ocuparemos más adelante).

Son precisamente los criterios psicológicos los que diferencian el método Decroly del Montessori, pues al analiticismo del segundo se contrapone el “globalismo” que, junto con la teoría de los intereses, constituye la característica del primero.

En la obra *La función de globalización y la enseñanza* (1929), Decroly subraya la estrecha ligazón que según él existe entre “globalización” e interés. El fenómeno de la “percepción de enteros”, sin distinción entre las partes, había sido ya señalado por muchos (en este volumen hemos mencionado a Rosmini, Lambruschini y Ardigò), y el psicólogo Claparède, para evitar el término “sintético” que hace pensar en una unión de partes precedentemente distintas, había propuesto el concepto “percepción sincrética”, en cuanto la *síntesis sigue al análisis,* mientras que la *sincresis* la precede (el término “sincretismo primitivo” había sido empleado precedentemente por Renan refiriéndose al hombre primitivo y a su “primera visión general, comprensiva, pero oscura, inexacta” en que “todo se presenta amontonado e indistinto”).

Para Decroly, “la función de globalización” es un fenómeno todavía más general, puesto que, además del lado de la percepción, tiene el lado afectivo e indica el aspecto por el cual el trabajo mental “puede ser dominado, determinado y en todo caso influenciado por tendencias preponderantes, permanentes o transitorias del sujeto, por su estado de ánimo constante y variable”.

En efecto, ¿qué es lo que graba en nuestro cerebro la fisonomía de una persona al punto de

reconocerla aun cuando seríamos incapaces de indicar las peculiaridades que nos permiten hacerlo? ¿Qué es lo que nos permite darnos cuenta instantáneamente de una situación, verdadera o representada, si no es el hecho de que una fisonomía u otras situaciones análogas nos han "interesado" en alguna manera? Por otra parte, Decroly no comete la equivocación de pensar que las percepciones "globales" son "oscuras" (el error más común a este propósito); aun cuando desde el punto de vista de un análisis sucesivo puedan aparecer como tales, no se justifica en lo absoluto considerarlas así. Es decir, el niño no percibe más oscuramente que el adulto en la medida en que percibe más "globalmente", sino que su experiencia es diversa, con articulaciones y distinciones organizadas en otra forma, como por lo demás son diversos los intereses que la informan.

De aquí las bases del método Decroly: respetar la aptitud del niño a apoderarse *globalmente* de los sectores de experiencia que le suscitan un interés efectivo; organizar todas las actividades escolares en torno a "centros de interés" propios para cada edad; articular las actividades mismas en actividades de *observación,* de *asociación* y de *expresión,* con referencia en todos los casos a lo que constituye objeto actual de interés.

Pero ¿en qué consiste verdaderamente un interés? Decroly considera el interés genuino como ligado necesariamente a una necesidad y divide los intereses fundamentales en cuatro especies: 1) necesidad de nutrirse; 2) necesidad de repararse, cubrirse y protegerse de la intemperie; 3) necesidad de defenderse de los peligros y los enemigos; 4) necesidad de actuar, de trabajar solo o en grupo, de recrearse y mejorarse.

Cada una de estas necesidades puede constituir un centro válido de interés susceptible de dar pie a todas las actividades pertinentes a un año escolar completo.

Como se ve, en Decroly el concepto de interés aparece más vinculado que en Dewey con las exigencias biológicas elementales, pues en el segundo está esencialmente ligado con el *gusto* de la actividad (que corresponde más o menos a la cuarta categoría de las necesidades de Decroly). Pero sería añadir que se trata de una *felix culpa, si* culpa es. Efectivamente, el niño se interesa con pasión insaciable por todo aquello que el hombre ha tenido que hacer y hace para satisfacer sus necesidades fundamentales, sea porque experimenta en modo muy vivo esas mismas necesidades, sea porque las actividades enderezadas a satisfacerlas son por él apreciadas en cuanto tales, es decir, en cuanto actividades que le es posible reconstruir y comprender y, por lo mismo, disfrutar en lo que tienen de fundamental y aventurero. Comoquiera que sea, los "centros de interés" de Decroly corresponden en pleno a las disposiciones infantiles; por otra parte, no se puede menos de advertir hasta qué punto es posible eliminar fácilmente de la escuela de Decroly la decrépita retórica que suele acompañar a los intereses denominados "espirituales". En esta escuela, en cuyas clases elementales se suceden en el papel de centros de interés primero, la alimentación, segundo la protección contra la intemperie, tercero la defensa contra los peligros, cuarto el trabajo en toda la variedad de sus formas, el niño aprende a estimar progresivamente los valores sociales y morales sin necesidad de convertir a éstos en materia de una enseñanza específica.

Familiarizar al niño con lo que le interesa, sin obligarlo prematuramente a analizar, a distinguir y a separar; aplazar estas operaciones para cuando sean funcionalmente necesarias, después de haber articulado ulteriormente el interés mismo: he ahí el sentido general que para Decroly tiene el método "global" que, por consiguiente, no debe restringirse, como se ha hecho costumbre, sólo al sistema de aprendizaje de la lectura y la escritura. Fue, sin embargo, este último aspecto lo que le valió mayor fama al educador belga. Aconsejaba que se proporcionaran al niño hojitas de papel con palabras y frases completas (su nombre, el nombre de algunos objetos, breves encargos) adiestrándole en forma de juego o sobre la base de otros intereses a reconocerlas globalmente, a tratar de analizar mediante otras comparaciones las palabras que presentaran semejanzas parciales, hasta llegar a la descomposición en sílabas y letras.

El principio de la enseñanza global excluye de la escuela de Decroly las materias tradicionales que, por otra parte, se presentan en un orden parcialmente diverso: como con Dewey, la historia *(asociación* en el tiempo) y la geografía *(asociación* en el espacio) adquieren una importancia mayor, al igual que las actividades *expresivas* (lenguaje, dibujo, música, etcétera). Por lo que

respecta a la *observación* Decroly la entiende en la manera más activa posible, casi como *exploración del ambiente,* y no según el módulo más bien pasivo de las viejas lecciones intuitivas o "lecciones de cosas".

Decroly no sólo fomentó la aplicación pedagógica de las conclusiones a que llega la ciencia psicológica, sino que abogó por que se adoptaran en la enseñanza las técnicas de medición psicológica *(tests* de inteligencia y carácter); en colaboración con Raymond Buyse de la Universidad Católica de Lovaina, elaboró técnicas para verificar objetivamente el aprovechamiento escolar ("pedagogía cuantitativa") y para planear y ejecutar experimentos pedagógicos controlados científicamente ("pedagogía experimental"), en analogía con lo que hacía McCall en los Estados Unidos, y Claparède y su escuela en Ginebra. Por tanto, la pedagogía de Decroly podría denominarse "pedagogía científica" en un sentido más pleno que la de la Montessori.

125. EDUARDO CLAPARÈDE Y LA ESCUELA DE GINEBRA

Ginebra fue el centro cultural europeo donde, desde los principios del siglo, se realizó la más intensa y fecunda obra de coordinación y reelaboración original de los temas de la educación nueva. El mérito corresponde en gran parte a Edouard Claparède (1873-194o) y a Adolphe Ferrière (nacido en 1879). El segundo, a quien la lectura del libro de Demolins sobre los méritos de la educación anglosajona le descubrió su vocación, fundó en 1899, en Ginebra, la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas, con fines de información y coordinación de las iniciativas en ese campo. La organización fue sustituida en 1925 por la Oficina Internacional de la Educación (BIE, o sea, *Bureau International de l'éducation),* cuya benemérita actividad es reconocida universalmente, al cuidado, además de Ferrière, de dos insignes psicólogos: Pierre Bovet, primero, y Jean Piaget, más tarde. En 1921, en Calais, Ferrière fue uno de los promotores de la Liga Internacional para las Escuelas Nuevas, cuyas directivas se difundieron a través de las revistas pedagógicas de vanguardia publicadas por la Liga en diversos países, a saber: "Pour l'ère nouvelle" en Francia, "The New Era" en Inglaterra, "Progressive Education" en los Estados Unidos, etcétera.

Ferrière, que durante algún tiempo había enseñado en las escuelas de Lietz, en Alemania, se convirtió en promotor de instituciones análogas en Suiza y viajó infatigablemente por Europa y por todo el mundo, con el objeto de visitar las instituciones pedagógicas de vanguardia y difundir por doquier el nuevo evangelio "activista" (el término "escuela activa" fue introducido en 1917 por Bovet, pero su éxito lo debe a Ferrière).

Varias veces intentó Ferrière aclarar y definir el significado de las expresiones "educación nueva", "escuela activa", "métodos activos" y similares, mediante caracterizaciones sumarias con fin divulgativo (como los "treinta puntos" fijados en 1912 por la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas), o dedicando a la cuestión el libro más importante de su copiosa obra, es decir, los dos volúmenes de *La escuela activa* (1920).

En esta obra adopta con cierto eclecticismo como fundamento de la pedagogía nueva el concepto bergsoniano del *élan vital,* el principio de Dewey según el cual la base de todo esfuerzo por aprender debe ser el *interés,* "piedra angular de la escuela activa", y, por último, la llamada *ley biogenética* por la cual el individuo en su evolución recapitula sintéticamente la evolución de la especie; sobre todo (como afirmara G. Stanley Hall) la evolución psicológica del niño repite las etapas de la evolución de la humanidad y las grandes épocas de *la* historia.

Pero el progreso efectivo de las bases científicas de la nueva educación fue obra sobre todo de Claparède. Habiendo estudiado neurología y psicología animal, muy pronto se dedicó íntegramente a la psicología de la infancia. Fue catedrático de psicología en la universidad de Ginebra. En colaboración con Bovet y Ferrière fundó en esa ciudad, en 191, el *Instituto de Ciencias de la Educación "J.J. Rousseau"* (que más tarde pasó a depender del Estado, con el encargo de las autoridades cantonales de preparar pedagógicamente a los maestros de primaria).

Nos limitaremos a citar las obras de Claparède pedagógicamente más significativas: *Psicología*

del niño y psicología experimental (1904, posteriormente ampliada y perfeccionada a través de las muchas ediciones sucesivas, hasta llegar a la póstuma al cuidado de Piaget), *La escuela a la medida* (1920), *Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares* (1924), *La educación funcional* (1930). Ya los títulos de las obras son significativos en cuanto señalan las principales direcciones de investigación original que siguieron Claparède y su escuela.

En primer término, el *experimentalismo.* Psicología, sí, naturalmente, pero no una psicología ya hecha de una vez por todas y *aplicada* a la educación, sino una psicología de atisbos, sugerencias, ideas para una autónoma *experimentación pedagógica* que, por su parte, debe saber asumir siempre que le sea posible la rigurosa veste de la ciencia (razón por la cual Claparède se convirtió, además, en divulgador de las técnicas estadísticas). Claparède no quería proclamar una verdad pedagógica original que otros tuvieran que aceptar; su objetivo principal era una innovación más simple y modesta, por lo menos en apariencia, si bien, en la realidad, mucho más revolucionaria: promover en los educadores "el espíritu científico, es decir, la aptitud de maravillarse ante los hechos cotidianos de su vida profesional, y el deseo de interrogar a esos tratando de obtener una respuesta mediante la observación metódica y la experimentación".

Al mismo tiempo que, siguiendo a Dewey de quien fue gran admirador y divulgador en Europa, invocaba la introducción de un auténtico espíritu científico en la enseñanza, ponía en guardia contra "la espuma huera del seudo-cientificismo que es aún más peligrosa que la rutina común".

La segunda gran preocupación de Claparède, quien en lo profundo de su ánimo religioso nutría un respeto ilimitado por el derecho de la persona a formarse individualmente en el modo que le sea más propio, era la "escuela a la medida", la *enseñanza individualizada.* Es de extrañar, decía, que nos preocupe tanto el mandarnos hacer trajes, sombreros y zapatos a la medida mientras toleramos una escuela igual para todos, reconociendo apenas a los alumnos la poco placentera facultad de escoger entre unos cuantos números de tamaño, es decir, la facultad de repetir el año, sin que por otra parte hagamos nada para satisfacer las diferencias individuales, que son de índole *cualitativa.* Sus propuestas a este propósito se anticipan en cierto modo a las soluciones representadas por los métodos de enseñanza individualizada a que ya nos hemos referido.

El problema de la *determinación de las aptitudes* está ligado por una parte con el de la individualización de la enseñanza, y por la otra con implicaciones sociales que no escaparon a la observación de Claparède, puesto que normalmente las carreras se escogen más sobre de la posición económica de la familia que de las aptitudes del muchacho. De todos estos aspectos de la obra de Claparède se ocupó Robert Dottrens (nacido en 1893), que en su calidad de co-director del Instituto Rousseau y director de la *École du Mail,* escuela experimental del instituto mismo, elaboró métodos de individualización de la enseñanza inspirados en parte en los de Winnetka, aunque menos uniformes: las "fichas" que sustituyen a los "libros de trabajo" y pueden ser fichas de recuperación, de ejercicio y de desarrollo, deben ser producto de los maestros mismos y no prefabricadas y se mantiene en vigor la lección colectiva. Las actividades sociales desempeñan un papel sobresaliente y la educación entera se concibe en función del desarrollo de una sociedad verdaderamente democrática v abierta.

Por el contrario, la más amplia y exacta justificación psicológica del concepto de *educación funcional* se debe a Jean Piaget (nacido en 1896), cuyos estudios sobre el desarrollo de la inteligencia en la edad evolutiva constituyen en conjunto un estudio a fondo de la idea de Claparède según la cual el pensamiento infantil es *estructuralmente* diverso del pensamiento del hombre adulto. Por tanto, la educación debe poner en función las estructuras particulares de la mente infantil, pues sólo activándolas pueden desarrollarse hasta alcanzar las formas superiores de la inteligencia. Por lo demás, entre el juego infantil y la libre investigación del hombre de ciencia no sólo hay una gran diferencia sino también, según Claparède, "una grande analogía", porque en ambos casos se exteriorizan intereses de crecimiento "que anticipan el momento en que serán directamente útiles a la conducta".

Piaget justificó y desarrolló este concepto funcionalista con su teoría de la naturaleza "operativa" de la inteligencia, que se funda al principio en "operaciones reales" (diferentes de las simples

"acciones" porque son "reversibles"), y después en "operaciones simbólicas". Por consiguiente, existe una "lógica preverbal" que, para desarrollarse, necesita actividades notorias amplias y autónomas. Por otra parte, para superar la no relatividad de las nociones iniciales, así como la "irreversibilidad" inicial del pensamiento del niño, que son Características del egocentrismo infantil, es necesario que el niño tenga modo de experimentar "la cooperación entre los individuos, que lo libera de su egocentrismo espontáneo en beneficio de la reciprocidad de los puntos de vista, factor de relación y reversibilidad".

De tal manera, al cabo de una larga serie de estudios experimentales, planteados con genio y realizados con precisión, Piaget realiza una síntesis audaz entre los aspectos intelectuales y sociales del desarrollo infantil: "De esa forma, cada operación es solidaria de un conjunto de 'cooperaciones': la cooperación social y la elaboración de las 'agrupaciones' operatorias constitutivas de la lógica misma no son más que las dos caras de una misma realidad."

126. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE VANGUARDIA EN ITALIA

Aparte la figura en verdad eminente de la Montessori, se puede afirmar que Italia participó muy poco en el movimiento mundial de la escuela nueva. Esto, sin embargo, es de atribuirse al notable retraso de las condiciones económicas y sociales del país, donde los espíritus susceptibles de perseguir con amor y constancia un ideal educativo, se preocupaban más de dar a éste un contenido social eficiente que de plantear doctrinas pedagógicas nuevas y originales.

A esto se debe que muchas actividades didácticas tuvieran una orientación ante todo social. Alice Franchetti Kallgarten, quien tuvo además el mérito de alentar a la Montessori cuando ésta empezaba, creó en Città di Castello la *Escuela Rural de la Montesca* para instruir y educar a la infancia campesina. El poeta Giovanni Cena, en colaboración con Alessandro Marcucci y otros espíritus generosos fundó toda una serie de escuelas en el agro romano, donde hasta entonces reinaban sin rivales la malaria y el analfabetismo. A sus méritos didácticos y a su pobreza franciscana, estos hombres aunaban otras virtudes: simplicidad, naturalidad y espíritu de cooperación.

También la escuela "Rinnovata" fundada por Giuseppina Pizzigoni en 1911, en el barrio industrial de *la* Ghisolfa, en Milán, tenía más carácter social que pedagógico, aun cuando en este caso la preocupación por el método era más intenso. En efecto, la Pizzigoni fue autora de muchas obras donde divulgó las ideas pedagógicas que la inspiraban y que, en lo sustancial, representan una solución intermedia bastante eficaz entre lo viejo y lo nuevo (en su llamado "método experimental" se concedía un papel sobresaliente a las observaciones de la realidad con sus anotaciones relativas, a las excursiones y los viajes colectivos, y a varias formas de servicios prestados por los alumnos, si bien manteniendo en conjunto las modalidades tradicionales de la enseñanza).

En el aspecto pedagógico tuvo mayor importancia la "escuela materna" de las hermanas Rosa y Carolina Agazzi quienes, inspiradas, alentadas y en parte guiadas por el director didáctico Pietro Pasquali, fundaron en 1895 en Mompiano, cerca de Brescia, un nuevo tipo de escuela de párvulos acerca del cual Rosa Agazzi y el mismo Pasquali informaron al Congreso Pedagógico de Turín en 1898, o sea, en el mismo congreso donde la Montessori se dio a conocer al mundo italiano de la pedagogía aunque sólo por una apasionada intervención en pro de la creación de clases e instituciones especiales para los anormales psíquicos.

El método Agazzi surgía como reacción no contra el montessorismo que aún no existía (a éste se le contrapuso más tarde, sobre todo por obra de Lombardo Radice), sino contra la tradición italiana de las escuelas aportianas de párvulos, tradición ya exhausta no obstante los esfuerzos de Sacchi, pero sobre todo contra los asilos fröbelianos (introducidos en Italia pocos lustres atrás) que, con sus materiales estereotipados, utilizados en una especie de rito, parecían sustraer al niño de la normal atmósfera familiar para sumirlo en un mundo ficticio y poco significativo para él.

Por el contrario el método agazziano reunía las siguientes características: plena continuidad entre

la casa y la escuela de párvulos (de ahí el nombre de "escuela materna"), ocupaciones de tipo ya conocido y familiar (lavar, desyerbar, preparar leña para la estufa, limpiar, etc.), empleo de materiales comunes y baratos, como los objetos de que los niños se llenan habitualmente los bolsillos (aprovechamiento de "baratijas" para el "museo didáctico"), actividades expresivas y festivas de lo más variado entre las que figura preeminentemente el canto en coro, enseñado con un método nuevo y eficaz.

En las escuelas modernas de tipo agazziano se hace especial hincapié en la educación social. Para ello, se aprovecha la distinción entre lo que es "de todos" y lo que es "mío" o "tuyo"; las propiedades de este último tipo a menudo se distinguen por "contraseñas", especiales, o sea, dibujos de objetos familiares que dan pretexto a ejercicios de conversación. Por último, cada uno de los niños más grandes tiene en custodia otro niño más pequeño.

El aspecto menos brillante del cuadro consiste en el hecho de que en el método Agazzi casi todas las actividades se ejecutan a una voz de mando, incluso el simple acto de limpiarse la nariz. De esa forma, el maestro ocupa sin cesar el centro de la escena de tal modo que la estructura misma de la situación falsea el carácter natural y familiar de las ocupaciones y los objetos.

Como se ve, falta en la educación agazziana el propósito profundo y radical de "liberar" al niño que caracteriza al método montessoriano. En efecto, el método Agazzi no implica una "conversión" total, una mudanza drástica de actitud por parte del maestro; lo que hace es suministrar nuevas soluciones, con frecuencia geniales, siempre ingeniosas, con las que, por lo demás, es fácil mantenerse en el viejo sendero del didacticismo autoritario. Quizás ese sea el motivo, y no las razones aducidas por Lombardo-Radice, por el cual en Italia predominó durante tanto tiempo sobre el método montessoriano, más revolucionario.

Dada la amplia influencia que ejerció en nuestro país, es de mencionar también aquí la obra de la ticinesa Maria Boschetti-Alberti. Habiendo entrado en conocimiento del método montessoriano durante una permanencia en Roma, elaboró posteriormente un método educativo propio que repudiaba los materiales preformados y daba rienda suelta a la iniciativa de los alumnos quienes, si bien perseguían metas comunes, podían perseguirlas por los caminos más afines a su índole *(libertad de manera),* dedicándose a las diversas cuestiones en el momento en que se sintieran inclinados a ello y no todos simultáneamente *(libertad de tiempo).* Con el estímulo constante de Lombardo-Radice y venciendo la desconfianza inicial de las autoridades del Cantón Ticino, realizó felices experimentos con pluriclases elementales y postelementales, primero en Muzano y luego en Agno. Refirió esas experiencias en el *Diario de Muzzano* y en el librito La *escuela serena de Agno,* que adopta en el título no sólo el término sino también el concepto de "escuela serena" caros a Lombardo-Radice, quien, poco antes, había tratado extensamente de la "escuela serena" en *Athena niña* (1925), libro que lleva por subtítulo *Ciencia y poesía de la escuela serena.*

En el ventenio fascista, las experiencias de "escuela nueva" languidecieron en Italia, mientras en la segunda posguerra se verificó una rápida y difusa florescencia de iniciativas, que resultaron en. buena parte efímeras. Entre las más serias es digna de mención especial la única que conquistó fama internacional por haber realizado una síntesis feliz entre el aspecto asistencial, típico de la tradición italiana, con una validez y una originalidad pegadógica efectivas. Se trata de la escuela-ciudad "Pestalozzi", surgida a principios de la posguerra en el barrio popular de la Santa Cruz de Florencia por iniciativa de Ernesto Codignola, profesor de pedagogía da la Universidad de Florencia y director de la revista *Scuola e città* que en poco tiempo se convirtió en la cabeza de la nueva pedagogia italiana inspirada en gran parte en Dewey.

La escuela-ciudad "Pestalozzi" comprende, además de los cinco años de la primaria, un trienio postelemental instituido en principio para recoger al mayor número posible de muchachos de la zona con el objeto de sustraerlos a la calle, ocupándolos y asistiéndolos todo el día.

Desde el punto de vista pedagógico, es un experimento de autogobierno organizado en forma compleja: la escuela está sometida a un régimen democrático y cuenta con un alcalde, un concejo, una corte de honor que juzga culpas e infracciones, y toda una serie de oficinas y cargos que implican responsabilidades precisas para con la colectividad. La nota dominante de la escuela es

este clima "cívico"; los otros aspectos de la actividad didáctica están sometidos a una continua evolución y en la actualidad se inclinan decididamente hacia las "técnicas Freinet", de las cuales nos ocuparemos más adelante, orientándolas hacia una fusión más íntima de finalidades pedagógicas y sociales.

127. LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN FRANCIA Y LA OBRA DE FREINET

Después de Saint-Simon, Comte y Fourier quedó profundamente radicada en el pensamiento pedagógico francés la tendencia a cultivar en la educación el aspecto social.

A este interés por los aspectos sociales de la educación contribuyó notablemente la obra del sociólogo y filósofo Emile Durkheim (1858-1917). Durkheim reivindicó la autonomía de la sociología, rechazando así la tendencia del método llamado "analógico", que pretendía tratar a la sociedad teniendo como modelo al organismo biológico, como la tendencia contraria de aplicar a la sociedad en cuanto tal los resultados de los estudios sobre la psique del individuo.

Para Durkheim, el fenómeno social se caracteriza por ser el producto de la *conciencia social* o *colectiva,* que no es en modo alguno una simple suma de conciencias individuales, sino que representa una síntesis nueva, casi como un sujeto que piensa, siente y quiere en un modo casi autónomo.

Todos los grupos sociales desde la familia patriarcal, el clan, la horda, la tribu, etc., hasta llegar a los grupos sociales más evolucionados, inclusive, en cierta medida, las clases sociales, poseen una conciencia colectiva propia.

Religión, moral, educación, derecho, política, costumbres y cultura (incluso las ideas más abstractas, como las de tiempo y espacio) no son más que proyecciones u objetivaciones de la conciencia colectiva.

Prescindiendo del riesgo de convertir a esta conciencia colectiva en una entidad mágica que lo explica todo, Durkheim enseña (y algunos pedagogos franceses y belgas han subrayado la importancia de ello) que la pretensión de cambiar la educación cambiando sólo los métodos y, si acaso, el ambiente escolar, es puramente ilusoria cuando no un engaño consciente. En efecto, la educación es expresión de toda una sociedad y no se puede cambiar sustancialmente sin un esfuerzo simultáneo por cambiar hasta las fibras más recónditas de la sociedad.

Una de las tentativas más felices entre las que se realizaron en Francia en el periodo de entreguerras fue la enderezada a poner a la escuela en un contacto más vivo y directo con la vida que se conoció con el nombre de "cooperativas escolares". El inspector de escuelas M. Profit, ha trazado en su libro *La cooperación escolar francesa* (1932) un amplio cuadro de ese movimiento y sus finalidades.

Las cooperativas escolares, constituidas entre los alumnos de una misma clase o de una escuela, se preocupan por satisfacer las necesidades de la escuela misma (ornamentación, nuevas instalaciones didácticas, materiales para nuevas actividades, etc.) o de algunos de sus miembros indigentes, realizando, en ocasiones, obras de beneficencia externa. Además, organizan fiestas y manifestaciones en las que participan también sus parientes y personas extrañas a la escuela.

Aparte los muchos problemas que plantea la administración de una cooperativa, es evidente que las actividades mencionadas constituyen otros tantos "proyectos" o "centros de interés", y sobre todo que gran parte de ellas ponen a los niños en un contacto vivo y real con el mundo exterior.

Para Roger Cousinet (nacido en 1881) la socialización es la esencia misma de la educación. En *Un método de trabajo libre por grupos* (1925) desarrolla lo que según él sería el mejor sistema para realizar una forma de socialización que responda en pleno a las exigencias del libre desarrollo del niño. Cousinet (autor además de los volúmenes *La vida social de los muchachos* y *La educación nueva)* se inspira en Rousseau no menos que en Durkheim.

Con Rousseau, afirma el derecho del niño a la felicidad y advierte que el "educador debe preocuparse ante todo de que sea feliz"; con Rousseau, demuestra la más absoluta confianza en la

"actividad", en la "fuerza natural" que impulsan al niño a ejercitarse, a penetrar en su ambiente y a desplegar en éste sus energías; con Rousseau, exige que la tarea del maestro no sea "ni preparar ni formar al niño, sino suministrarle los medios para que pueda formarse solo", creándole "un ambiente bastante rico, bastante nutritivo desde el punto de vista intelectual como para que pueda moverse en él espontáneamente y desplegar una actividad que le permita conocerlo sin intervención del educador". En un tal ambiente, el educador "n'enseigne pas, il renseigne" (no enseña, da informaciones cuando se las piden).

Sin embargo, siguiendo a Durkheim, afirma que ese ambiente debe tener un carácter necesariamente social para ser *natural al* ser humano, así como también la sutil complejidad de los procesos que constituyen una socialización genuina (a este respecto Cousinet cita al gran sociólogo: "Hay que obrar de modo que la sociedad viva en él [el niño] como parte integrante de su persona, de modo que no pueda separarse de ella sin separarse de sí mismo").

Pero, según Cousinet, para obtener una socialización íntima y completa basta con favorecer la tendencia natural del muchacho de edad escolar a reunirse en grupos con sus coetáneos para jugar, conversar, discutir y hasta para luchar con ellos, pero *respetando una regla.* En efecto, pasados los seis o siete años de edad, la socialidad infantil tiene como elementos característicos "la cooperación, con la división del trabajo, y la existencia de una regla".

Inclusive en el seno de una clase no es difícil propiciar la formación espontánea de grupos electivos de 5 ó 6 individuos, sobre la base de sus afinidades y simpatías, como lo hacen en sus juegos Cada grupo escoge el trabajo que prefiere y si las exigencias del programa le obligan a escoger entre un número reducido de materias fijadas de antemano, ello no será en desmedro del desenvolvimiento de las aptitudes de cooperación y de ayuda recíproca (que, por lo demás, están siempre presentes, *clandestinamente* aun, en la actividad escolar común y corriente).

El trabajo en grupos planteado en esta forma, funciona por otra parte, como sistema para individualizar la enseñanza, porque en el ámbito de cada grupo cada uno escoge la tarea que mejor se adapta a su índole y para la que tiene mayor capacidad, eliminando toda forma extrínseca de emulación mezquina, pues para cada individuo "el propio trabajo se reviste a sus ojos del prestigio de la obra total para la cual aporta su piedrecita".

El método Cousinet se difundió muchísimo, no sólo en el nivel elemental, sino también en las escuelas secundarias, en cierto modo favorecido por la circunstancia de que se puede aplicar siguiendo la línea general de los programas oficiales (que, en países como Francia e Italia, se debe respetar necesariamente, por lo menos en las escuelas públicas). Para practicarlo, basta con disponer de mesas móviles en vez de bancos fijos y, si es posible, del material de consulta y experimentación propio para la actividad de los grupos.

Otro sistema de actividad escolar socializada y socializante más complicado, si bien menos "sistemático" que el método Cousinet, es el elaborado a través de lustros de experiencia por Célestin Freinet (nacido en 1897) y sus colaboradores, entre los cuales figura en primer término su mujer, Elise Freinet. Freinet considera demasiado "sistemático" el método Cousinet, en el sentido de que, para bien o para mal, es un "sistema" de estudio, si no a la manera vieja, sí la vieja materia en los libros viejos. También para Freinet la actividad natural del niño se desenvuelve en el grupo, es cooperativa; pero justo por eso no hay que coartarla ni desviarla hacia tareas extrínsecas e innaturales, así como tampoco hay que entregarse demasiado al mito de la espontaneidad jocunda y creadora del juego.

El niño normal tiende a organizar su primitiva "experience tatonnée" (de esta experiencia "a tientas" había hablado ya Claparède) en formas cada vez más ricas que tienden naturalmente a convertirse en sociales, a integrarse con las de los demás niños, a enriquecerse de nuevos significados, a no ser puro juego sino juego-trabajo, o trabajo a secas. Si la sociedad fundada sobre la explotación del trabajo, sobre todo el menos calificado, tiende a separar el juego del trabajo, asimilando al primero las profesiones "liberales", ello lo hace obedeciendo a un disimulado instinto clasista. Pero una "pedagogía popular" como quiere ser la Freinet (simple maestro, hijo de campesinos, socialista en política y muy próximo al marxismo incluso en su concepto general de la

realidad) no puede identificarse con la pedagogía de los ricos, con la complicada "pedagogía de Ginebra" cuyas experiencias "son llevadas a un plano intelectual, en una atmósfera de laboratorio, con el riesgo permanente de divorciarse del ambiente social".

Por otra parte, la antítesis no era tan neta: el mismo Freinet había recogido sugerencias preciosas del ambiente de Ginebra, mientras que Ginebra adoptó muy pronto, en muchas clases de la *École du Mail,* las "técnicas de Freinet". Sin embargo, cuando habremos comprendido el carácter de estas "técnicas", comprenderemos mejor el motivo profundo de la confianza que la "pedagogía popular" demostraba hacia la pedagogía docta.

La técnica fundamental que ha dado inicialmente su nombre al movimiento en Francia y otros países es la de la "tipografía en la escuela" que consiste en emplear en las clases un pequeño equipo de imprenta compuesto por una caja de signos tipográficos comunes, una pequeña prensa, componedores, un rodillo de entintar, etc. Sin embargo, una tipografía escolar puede servir también para imprimir los habituales periodicuchos empalagosos, cursis, henchidos de retórica magisterial. La técnica de la tipografía, si bien es esencial para el método Freinet, no adquiere significado sino en conexión con las otras "técnicas", a saber: 1) el *texto libre:* sólo los muchachos que tienen algo que decir improvisan o llevan a la escuela composiciones breves entre las cuales sus compañeros escogen la que se va a imprimir, previa la corrección que se hace colectivamente en el pizarrón; 2) la *correspondencia interescolar:* los textos impresos, ilustrados, se envían a los alumnos de una clase con la que se mantiene correspondencia acompañados o no de cartas escritas a mano; 3) el *dibujo libre* y los grabados en linóleum, impresos estos últimos junto con los textos; 4) el *cálculo viviente: la* actividad de la impresión y la correspondencia plantea una infinidad de problemas reales, en relación con los cuales los alumnos se tienen que familiarizar con la aritmética; 5) el *libro de la vida:* no hay libros de texto, cada alumno colecciona los textos libres impresos de modo de componer el "libro de la vida" (su vida y la vida de la clase, pues se trata de textos en los que todos han colaborado y de los cuales cada alumno ilustra a mano una parte); 6) *ficheros y biblioteca de trabajo:* maestros y alumnos preparan un abundante material de consulta, en parte impreso, en parte a base de recortes, colecciones de muestras, etc.

Pero estas técnicas no son, por así decirlo, más que actividades permanentes de fondo sobre las cuales pueden apoyarse toda clase de proyectos más particulares (de los cuales posteriormente se dará comunicación a la *prensa* y noticia a los *corresponsales* con las *ilustraciones* del caso, resolviendo los relativos *problemas numéricos,* etc.). Por lo demás son susceptibles de cambios y variaciones, pues nacen de la experiencia cooperativa de centenares de maestros (salvo las dos primeras, sugeridas desde un principio por Freinet) y pueden ser revolucionadas por otras experiencias. Ni siquiera la "tipografía en la escuela" se considera como esencial; lo importante es la presencia de las motivaciones de tipo activo (hacer, expresarse) y comunicativo (correspondencia) que fueron la base de las "técnicas" originales. No obstante, la tipografía, aparte de brindar una ocasión insustituible para promover el aprendizaje "global" de la lectura y la escritura en las primeras clases, presenta otras ventajas (sentido del orden, de lo que significa "terminar" un trabajo, orgullo de ver "impresas" las propias creaciones literarias, felicidad de trabajar en equipo como requiere la impresión) que explican la desconfianza de los seguidores de Freinet para quienes partiendo de supuestos teóricos la consideran como una "ocasión" más de actividad y califican de fetichista el excesivo apego a ella.

Sin embargo, una de las razones más profundas del éxito de las técnicas de Freinet es la manera democrática como se han difundido, es decir, a través de cooperativas de maestros constituidas sin apoyo oficial de ninguna especie en muchos países europeos como Bélgica, Italia, Suiza, Alemania, Austria, etc. Por otra parte, desde el punto de vista de la metodología, probablemente representan un auténtico progreso respecto de otros métodos "activos", a despecho de su modesta calificación de "técnicas" o quizás justamente por esta razón. En efecto, la mayor dificultad de los métodos "activos", incluso de los más experimentados, así como de los "proyectos" o de los "centros de interés", reside en lo difícil que resulta promover un aprendizaje suficientemente sólido de las habilidades instrumentales de la lectura, la escritura y la aritmética. Las técnicas de Freinet, al

mismo tiempo que ofrecen un amplio margen para realizar "proyectos" especiales o cultivar "intereses" particulares, proporcionan *por sí mismas* un "proyecto" o un "interés" básico, continuo y persistente, relativo a las habilidades instrumentales fundamentales. Y no se trata de una solución innatural porque es innegable que tales actividades son estimulantes y susceptibles de amplia participación (de ahí la importancia de la tipografía).

Freinet considera a Pestalozzi como el pedagogo que le es más afín. Es de reconocer objetivamente que, mientras Pestalozzi atenuó progresivamente el interés social de sus principios, Freinet sigue representando la vanguardia más avanzada de la pedagogía "de izquierda" en Europa occidental.

128. ANTON MAKARENKO Y LA ESCUELA SOVIÉTICA

Anton Semionovich Makarenko (1888-1939), considerado en la actualidad como el máximo pedagogo de la Rusia soviética, demostró casi constantemente una desconfianza aún mayor que la de Freinet por lo que él llamaba "Olimpo pedagógico".

Hijo de un obrero barnizador ucraniano, maestro elemental desde 1905, director didáctico en 1917, vio en la revolución de octubre una apertura de "inmensas perspectivas" incluso en el plano educativo, y puso alegremente manos a la obra para transformar la escuela en sentido socialista, es decir, imponiéndole el carácter colectivista y productivo de la nueva sociedad.

Sin embargo, tropezó con enormes dificultades que no sólo eran de carácter contingente. Muchos de los marxistas rusos que habían conquistado el poder, entre los cuales figuraba el mismo Lenin, consideraban que también la escuela era una *superestructura* que reflejaba a la sociedad burguesa y que, por consiguiente, estaba destinada a desaparecer en las formas en que estamos habituados a considerarla al transformarse radicalmente la sociedad en sociedad socialista. Esta "teoría de la muerte de la escuela", ligada a la de la "desaparición gradual del Estado después de la expropiación de la burguesía" implicaba que la función escolar habría de convertirse en una función natural de la comunidad del trabajo: la escuela y la fábrica habrían terminado por coincidir.

Este clima constituía un terreno favorable para difundir, aunque sólo fuera con carácter de experimental, teorías y métodos del extranjero, sobre todo anglosajones, enderezados a conectar la escuela con la vida y, por lo tanto, a encauzar a la primera hacia la transformación final. Comoquiera que sea, habiendo liberado la revolución socialista no sólo al hombre sino también al niño, en los primeros años el clima general de la pedagogía soviética fue de tendencias libertarias acordándose la más ilimitada confianza a las fuerzas espontáneas del niño.

Por el contrario, Anton Makarenko, enemigo jurado de la "pedagogía blanda" de la que era encarnizado enemigo también Dewey (y que sin embargocirculaba amparada bajo el nombre del filósofo norteamericano) maduraba ideas muy diversas. El principio fundamental de Makarenko es que para educar hay que exigir mucho, no tanto de nosotros mismos cuanto de los educandos, lo que supone la aplicación de una sólida disciplina y una actividad intensa no carente de esfuerzo.

En consecuencia, se pensó que era más apto para dirigir una colonia de reeducación de adolescentes extraviados y pequeños vagabundos que para realizar experimentos con muchachos normales y se le puso al frente de la que más tarde llamó "Colonia de trabajo Gorki", cerca de Poltava. De ella nos habla en su *Poema pedagógico* (1935), narración extraordinariamente eficaz de sus experiencias vivas, entremezclada aquí y allá con meditaciones pedagógicas.

Para Makarenko, los adolescentes "malos" o extraviados, si se exceptúan unos cuantos casos patológicos, lo son por falta de un buen condicionamiento social. Es necesario condicionarlos oportunamente, lo que no se obtiene con leche y miel y recetitas psicológicas, sino introduciéndolos en una experiencia social verdadera e importante, manteniéndoles en ella lo quieran o no, hasta que aprendan a apreciar los valores de la socialidad y se produzca su regeneración interior. Makarenko cuenta de un caso en que se vio obligado a pegar duramente a un muchacho insolente sólo porque, de no haberlo hecho, prácticamente se hubiera disgregado el "colectivo". El "colectivo", es decir, la

comunidad constituida por los huéspedes de la colonia Gorki, debía su existencia material a la cohesión y al trabajo productivo de sus componentes: en los años terribles de la guerra civil y las crisis económicas había que subvenir por sí mismos a las necesidades materiales de la colonia. Este carácter de "autenticidad" de la vida social de la colonia constituía para ésta un precioso factor educativo: trabajo, disciplina, sentimiento del deber y espíritu de emulación (personal y de equipo) adquirían significado por el valor que tenían para la existencia misma del "colectivo" cuyo carácter de célula de la gran sociedad comunista se grababa en la mente de los miembros de la colonia en forma concreta y no mediante discursos retóricos.

Por otra parte, Makarenko no pretende negar el derecho del niño a la felicidad, pero cree que cualquier niño y que cualquier muchacho, extraviado o normal, no puede ser feliz sino en un ambiente social donde puedan afirmar en igualdad de condiciones su iniciativa y su espíritu de solidaridad. "Un colectivo feliz en una sociedad feliz" nos muestra Makarenko en su otro libro *Banderas sobre las torres* (1938), dedicado a *sus* experiencias en la educación de los niños normales, en una sociedad socialista ya más asentada. En otro volumen, escrito en colaboración con su mujer y titulado *Libro para los padres,* además de dar a éstos consejos útiles, aclara lo que entiende por "autoridad" en educación. La única autoridad que admite es la que llama "autoridad de la ayuda". Ni siquiera el padre tiene "derechos" imprescindibles sobre los hijos y no puede pretender autoridad sin más sobre ellos. El título de legitimidad de la autoridad educativa reside en la *ayuda efectiva* que el padre o el maestro puede dar a las energías infantiles en expansión dado que Makarenko, a despecho de su antirousseanismo, nutre una fe optimista en las fuerzas interiores del niño. Por el contrario, no cree en la "espontaneidad" individualista, ni en la escuela-vivero en que se ve obligada a desembocar: sólo una sociedad que impone tareas importantes y obliga a realizar esfuerzos logra desarrollar en verdad y positivamente las potencias del niño y del joven.

Sin embargo, no puede dudarse de que en Makarenko se advierte una acentuación del autoritarismo e incluso del conformismo de la sociedad soviética que, obviamente, está ligado con la fase en el desarrollo de ésta que le tocó vivir.

El pensamiento pedagógico de Makarenko no sólo tuvo en Rusia el reconocimiento que merecía, sino que se convirtió casi en el credo oficial de la escuela soviética, pero sólo en los últimos años de la vida del autor y después de su muerte. Cumplida la obra gigantesca de proporcionar una educación de base casi universal a un pueblo que en el momento de la Revolución tenía 80 por ciento de analfabetos, la Unión Soviética se enfrentó con el problema de organizar una sólida estructura educativa totalmente estatal, habiéndose revelado falaz o por lo menos inoportuno el mito de la "extinción" del Estado. Si bien se dejó a cada una de las repúblicas de la Unión la responsabilidad de organizar la escuela primaria y secundaria, se procedió a coordinarlas con los planos económicos para lo cual se creó un ministerio especial de la instrucción superior. La *escuela debía ser única:* en este postulado fundamental se han inspirado todas las reformas registradas hasta este momento. Después de haber creado prácticamente en todas partes la escuela única de siete años (de los seis a los catorce años de edad), se decidió prolongarla haciéndola de diez años (escuela decenal). La enseñanza revistió un carácter "politécnico", es decir, con el propósito no de conferir directamente títulos profesionales sino de familiarizar a los alumnos con las bases científicas y con los aspectos técnico-prácticos de las principales actividades productivas, tanto agrícolas como industriales. Mientras tanto, junto a las universidades propiamente dichas, en expansión, se constituían en número inmenso institutos medios-superiores de instrucción y especialización técnica y escuelas de ingeniería. La educación de los adultos a través de escuelas por correspondencia, cursos festivos y nocturnos, escuela radiofónica y por televisión, alcanzó, sobre todo después de la segunda guerra mundial, un elevadísimo nivel cuantitativo y cualitativo.

Estos magnos esfuerzos no tenían otro fin que hacer de la URSS un país industrial moderno. Por consiguiente, la eficiencia en la escuela se convirtió en un objetivo más importante que el de la libre expansión de las facultades internas del niño. Se renunció a la idea de la escuela-taller y por lo tanto se transfirieron a la escuela como tal las actividades propias para formar los obreros y técnicos del mañana. Se insistía sobremanera en la formación científica, ofreciendo estímulos consistentes en

ayuda y premios de varios tipos para los jóvenes que mostraran dotes especiales. Todos los estudios se declararon gratuitos y a los estudiantes universitarios se les concedió un pequeño sueldo.

Es evidente que, ante tales exigencias, la idea pedagógica de Makarenko, con su insistencia en el "exigir mucho", en la disciplina, en el servicio al "colectivo", estuvieran destinadas a predominar no sólo en la escuela sino también en la organización juvenil del partido comunista *(Komsomol)* y en otras asociaciones de juventudes (pioneros).

Sin embargo, no se logró mantener la estrecha fusión que existía en Makarenko entre trabajo manual y trabajo intelectual, que es otro de los postulados marxistas originales (cf. § 39). La escuela decenal única tendía a convertirse en escuela intelectual, más preocupada de formar jóvenes destinados a los estudios superiores que de formar a los que, terminado el decenio, pasan directamente a integrarse en el mundo productivo. Esta situación favorece la división de la sociedad en nuevas capas, pues los vástagos de padres más cultos y acomodados encuentran un ambiente escolar que *continúa* el ambiente familiar, lo cual los coloca en una situación de ventaja respecto de los hijos de los obreros y campesinos. Para superar estos inconvenientes se está verificando actualmente en la URSS una nueva reforma por la cual se reducirá la escuela única a ocho años, cumplidos los cuales todos los jóvenes pasarán al trabajo productivo, seguirán estudiando a medio tiempo y más tarde reanudarán, en forma progresiva, los estudios a tiempo completo, pero sólo en el caso de que demuestren aptitudes relevantes para la cultura superior.

129. EVOLUCIÓN Y PROBLEMAS DE LA ESCUELA EUROPEA

Vemos pues que la escuela estadounidense y la escuela soviética han desembocado, por caminos muy diversos, en situaciones en cierto modo bastante similares: la totalidad o la gran mayoría de los jóvenes no sólo va a la escuela elemental, sino también a la escuela secundaria que es, en lo sustancial, única. Por consiguiente, la selección para los estudios tecnológicos superiores y universitarios se puede efectuar en el modo más eficaz, habida cuenta de las rémoras de tipo social que existen por igual en ambos sistemas. De los institutos post-secundarios de diversos tipos sale todos los años un número muy grande de técnicos intermedios, ingenieros y hombres de ciencia. En conjunto, la escuela, aunque no faltan quejas por ésta o aquélla deficiencia, responde a los requerimientos de una sociedad con un ritmo de progreso vertiginosamente rápido.

Por contraste, la situación escolar de Europa occidental ostenta características casi contrarias: hay un "vacío" de asistencias en el nivel secundario: las escuelas secundarias están muy diferenciadas y abundan en obstáculos para entrar y salir de ellas y pasar de un ramo al otro; en sustancia, la selección para los estudios superiores se cumple cuando el muchacho empieza los estudios secundarios (o abandona la escuela, o simplemente prosigue en clases "post-elementales" o "fin de scolarité"), en lo que influye fuertemente la condición económica y la ambición de las familias; por último, se reconoce en general que el número de técnicos, ingenieros y hombres de ciencia que la escuela suministra a la economía es gravemente insuficiente para cubrir las necesidades vitales de una economía moderna en expansión. El advenimiento de una nueva era tecnológica, de la llamada de la *automación,* agrava ulteriormente el problema porque aumenta el porcentaje de técnicos altamente calificados que se necesitan para la producción y para los servicios.

Esta situación tiene raíces antiguas de algunos de cuyos aspectos nos hemos ocupado en la Italia posterior al Resurgimiento. Pero la fisonomía de gran parte de la escuela europea es sustancialmente la misma y se caracteriza por la ruptura entre los estudios formativos o humanísticos y los estudios utilitarios, éstos últimos, a su vez, diferenciados en formas muy variadas; semejante estructura "a doble carril", como la llaman algunos críticos anglosajones, se presenta ligada con frecuencia al mito de la escuela "selectiva", según el cual la cultura no debe difundirse con la mayor amplitud posible entre los ciudadanos, sino que se debe reservar para una *élite* rigurosamente seleccionada (en teoría, sobre la base de la capacidad; en la práctica, mediante

una contaminación entre capacidad y situación censal de la familia). Quien analizara la historia de las instituciones escolares europeas en el curso de la segunda mitad del siglo XIX y en los primeros cuarenta años del presente siglo advertiría que, a semejanza de lo ocurrido en Italia, las escuelas técnicas de diversas categorías se han desarrollado, en muchos casos, en forma bastante vigorosa (Alemania, Inglaterra, Suiza, Suecia), pero sin llegar nunca, o casi nunca, a romper el celoso monopolio de las escuelas clásicas por lo que se refiere al acceso a las universidades. Sin embargo, las escuelas de artes y oficios dan en general acceso a institutos tecnológicos de nivel postsecundario, de los que salen, por ejemplo, en Alemania, Bélgica, Inglaterra y Suiza, los "ingenieros" sin grado universitario.

Por consiguiente, Italia, que no conoce ni siquiera esta posibilidad presenta en forma acentuada casi al paroxismo las características negativas que tiene en común con el resto de Europa. En Italia no existen prácticamente escuelas post-secundarias que no sean universitarias, más allá de la "licencia media superior" casi no hay ningún otro título que no sea el de "doctor", y para todo campo de alto nivel, incluso para los dentistas y los farmacéuticos, se exige el *curriculum* clásico.

Como hemos visto, estas características estaban ya más o menos implícitas en la ley Casati, pero es de señalar que se acentuaron enormemente por efecto de la "reforma Gentile" de 1923, que tenía como fin acentuar todavía más la ruptura entre la escuela "formativa" humanística (dividida en liceo *clásico* y *científico,* este último sin el estudio griego) y los estudios técnicos y de oficios. Entre otras cosas, se abolió el camino de acceso a la universidad constituida por la escuela técnica y la sección físico-matemática del instituto técnico. En lugar de la escuela técnica se creó la "escuela complementaria", que más adelante se convertiría en escuela de "iniciación al trabajo" y por último de "iniciación profesional", sin ningún ulterior desemboque práctico. Se antecedió el instituto técnico con un curso inferior de cuatro años con el latín, mientras en el curso superior se abolió la sección físico-matemática.

Se creó el *examen de estado,* que los católicos invocaban entonces apasionadamente para poner a los alumnos de las escuelas privadas en condiciones de igualdad con los de las escuelas públicas, y dejar de ser los únicos obligados a presentar un examen final en una escuela pública cuyos alumnos pasaban con un simple escrutinio interno. Por otra parte, el *examen de estado* respondía al lema idealista de "pocas escuelas, pero buenas", según lo cual la instrucción secundaria debería ser cada vez más selectiva —calibrándola en el nivel de unas cuantas escuelas estatales, casi todas escuelas modelo— mediante un examen final igual para todos.

En lo que respecta al sector universitario, se otorgó reconocimiento jurídico a instituciones privadas no controladas por el Estado (como la universidad católica del Sagrado Corazón, de Milán, surgida en 1920), mientras en la universidad del Estado se suprimió prácticamente toda autonomía al decretar que los rectores y los directores de facultad debían ser nombrados por el gobierno. Se crearon los intitutos superiores del magisterio, de grado universitario (que más tarde se trasformaron parcialmente en facultades), en los que podían ingresar los habilitados por la escuela normal, a la que por otra parte se despojó de todo carácter profesional imponiéndose, como compensación, al estudio del latín en todos y cada uno de los siete años del curso.

Por consiguiente, la reforma Gentile reunía egregiamente todas las características contrarias a las de una reforma democrática: acentuaba las divisiones y las separaciones, inflaba y desnaturalizaba totalmente a los estudios humanísticos, creaba en cambio "doctores" baratos a través de las escuelas del magisterio, a despecho de las pretensiones de severidad y selección despiadada. Sin embargo, es de reconocer a la reforma Gentile ciertos méritos por lo que se refiere al planteamiento de los estudios que, en general, se orientaron de acuerdo con una tendencia histórico-crítica de gran eficacia formativa desde el puto de vista intelectual. Pero estos rasgos, positivos en la esfera estrictamente cultural, no deben ofuscarnos la vista e impedirnos de advertir la involución que representó en lo tocante a las estructuras escolares y las posibilidades de acceso al estudio para los jóvenes de grupos económicos menos favorecidos.

Tampoco en los otros Estados europeos hubo, en el intervalo de entreguerras, reformas capaces de remediar los defectos fundamentales. La única excepción es la de Noruega, que, valerosamente,

instituyó la escuela única desde los seis hasta los catorce años de edad. Además, habría que señalar muchas iniciativas particulares y providencias orientadas en sentido progresista y no regresivo, como en Italia.

El movimiento activista, de que hemos hablado en este capítulo, no llegó a plasmar con claridad el contenido democrático que hubiera debido sustentar sus aspiraciones. Mientras la "educación progresiva" norteamericana contribuyó de modo importante a determinar la fisonomía democrática de la *High School,* con sus materias optativas, y su rica variedad de actividades de contenido social, y su inspiración humana y abierta a la idea del progreso de la sociedad, en Europa no se dieron sino tímidas tentativas (como el de la mencionada *École des Roches)* de volver menos precoz la selección de la carrera, y aunque se pronunciaron muchos discursos sobre el espíritu democrático que debía inspirar a la enseñanza, fueron muy contados los que se atrevieron a atacar de frente al tabú de la escuela clásica que debe empezar necesariamente la enseñanza del latín a los once años, sino es que a los diez, como en Alemania.

La primera reforma radical efectuada en Europa, la de Inglaterra, con arreglo a la *Education Act* de 1944, respetaba también este tabú, limitándose a prescribir un tipo de examen, que diera las mayores garantías de objetividad, para seleccionar a los once años de edad (de donde el nombre de "examen de los once años"), al terminar la escuela elemental, a los alumnos dignos de frecuentar la *Grammar School,* separándolos de los aptos para la *Technical School* o *la Modern School* menos importante. Sin embargo, en la actualidad todos deben frecuentar algún tipo de escuela secundaria por lo menos hasta los quince años de edad y pueden obtener un *Certificado general de educación,* de valor relativo pues depende de las materias en que el candidato haya querido examinarse y del nivel de conocimientos demostrado.

Algunos países menos grandes, de situación social particularmente bien articulada, como Suecia, han preferido imitar a Noruega y han resuelto aún más radicalmente el problema instituyendo un curso secundario inferior único, con escasas diferenciaciones internas. Por el contrario, en otras partes, el problema del "tronco común" sigue siendo objeto de polémicas, o bien se ha llevado a efecto en formas tan tímidas y parciales (como hace poco en Francia) que, en la práctica, las cosas han quedado igual que antes. Ello a pesar de que justamente en Francia se experimentaron en la posguerra con buen éxito las "clases nouvelles" destinadas a dar a los jóvenes una orientación democrática progresiva mediante una serie de opciones sucesivas de materias, así como con la adopción de métodos de trabajo propios del activismo pedagógico y técnicas bien probadas de orientación escolar.

También en Alemania occidental y en Italia se están preparando proyectos oficiales de reforma que, como es evidente, se proponen retardar un poco las decisiones definitivas sobre la carrera a seguir y volver menos impermeables las diversas directrices del estudio.

En Italia, el problema de la reorganización de la escuela secundaria inferior reviste caracteres de especial urgencia y gravedad porque no sólo se refiere, como en otras partes, al grado escolar, que es sobre todo el problema de una orientación democrática sobre la base de las aptitudes y la capacidad de cada estudiante, sino que se relaciona estrechamente con la necesidad de hacer efectiva la asistencia obligatoria a los estudios hasta la edad de 14 años, como prescribe la Constitución italiana.

Los demás países de Europa, excepto Grecia y la Península ibérica, han resuelto casi en un ioo por ciento el problema de la enseñanza obligatoria hasta los 14 años, como mínimo. En Italia, la reforma Gentile se había limitado a prescribir la enseñanza obligatoria hasta esa edad sólo para los residentes en lugares donde hubiese una escuela de iniciación a los oficios. La situación se había inmoralizado en ese punto, de modo que, cuando la nueva Italia democrática posterior a la Segunda Guerra Mundial, decretó que "la instrucción inferior, por un mínimo de ocho años, es obligatoria y gratuita" (Art. 34 de la Constitución), en realidad menos de un tercio de los muchachos de ambos sexos, de 11 a 14 años, asistía a las escuelas construidas para ellos (el elevadísimo porcentaje de alumnos que repetían año o materias elevaba la cifra de alumnos que asistían en una u otra forma a la escuela).

Desde entonces, ha habido toda una serie de proyectos de reorganización general, sobre todo en el sector secundario inferior, sin que la situación mejorase visiblemente, no obstante haberse instituido clases *post-elementales* en algunas localidades desprovistas de otras escuelas para completar el término que prescribe la ley. Antes bien, con esto se ha introducido en la enseñanza obligatoria un elemento más de diferenciación socio-económica que amenaza con volverse permanente y sobrevivir a cualquier reorganización formal del sector.

En conjunto, Italia, que gasta en la educación una suma por habitante equivalente a cerca de un tercio de la que gastan otros grandes países europeos, como Francia, Inglaterra o Alemania occidental, se halla muy lejos de poder alcanzarlos, ni siquiera en posiciones mínimas que, de cualquier modo, consideradas desde un punto de vista mundial, resultarían muy atrasadas. Sin embargo, no han faltado realizaciones positivas, entre las cuales son dignas de especial mención los *lnstituti professionali* cuyo objeto es remediar la escasez de personal calificado modernamente para la industria, la agricultura y los servicios. Pero, en el mejor de los casos, el ritmo de esas realizaciones apenas ha servido para no perder más terreno y no para colmar las distancias.

Por lo demás, es probable que ni Italia, ni gran parte de los otros países del mundo, inclusive los protagonistas máximos de la política mundial, se hallen en condiciones de resolver por sí solos sus problemas. Como advertíamos al principiar este volumen, la característica principal de la época contemporánea, es la interdependencia cada vez más estrecha entre los pueblos y los continentes del planeta. Y esa interdependencia se hace sentir con especial intensidad en el plano educativo. Junto a la planificación económica nacional se necesita una planificación educativa que tenga en cuenta, al mismo tiempo, el progreso pedagógico y las exigencias socio-económicas que hoy, como nunca, apuntan en la misma dirección, a saber: dar a todos los niños, cualquiera que sea su origen, el modo de expresarse plenamente con provecho para toda la sociedad humana.

INDICES*

INDICE DE NOMBRES

* La numeración corresponde al libro original [Nota del escaneador]

INDICE GENERAL*

* La paginación corresponde al original [Nota del escaneador].

SEGUNDA PARTE

DEL TRIUNFO DEL CRISTIANISMO A LA CRISIS DE LA ESCOLÁSTICA

TERCERA PARTE

DEL RENACIMIENTO A KANT

CUARTA PARTE

LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA

Se terminó de imprimir este libro en el mes de
octubre de 1992, en los talleres de Muriel, S. A.,
Polígono Industrial de Getafe, Madrid.
Se tiraron 2.000 ejemplares.